Die Praxis der Volksschule.

Ein Wegweiser

zur Führung einer geregelten Schuldisciplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes

für

Volksschullehrer

und für Solche, die es werden wollen.

Von

C. Kehr,

Seminarinspector zu Gotha.

Fünfte, vermehrte Auflage.

Gotha.
Verlag von E. F. Thienemann.
1872.

Vorwort zur ersten Auflage.

Das vorliegende Buch enthält das Hauptsächlichste aus den drei Volksschulgebieten: der Schuldisciplin, der Didaktik und der Methodik. Ueberall ist das in den Vordergrund gestellt, was sich durch die Erfahrungen praktischer Schulmänner für Volksschulen als praktisch ausführbar und für Volksschullehrer als unbedingt nothwendig erwiesen hat.

Durch die Betonung der Praxis soll keineswegs die Theorie der Pädagogik für etwas Ueberflüssiges erklärt werden. Goethe hat in seinem Faust (im Gespräche des Mephistopheles mit dem Schüler) sicherlich nicht ohne guten Grund dem Teufel das Wort in den Mund gelegt: „Grau, Freund, ist alle Theorie 2c.“ Die Verbannung aller Theorie und aller strengen Wissenschaft aus den Kreisen der Lehrerwelt ist eben ein teuflisches Werk; denn die Lehrer sinken dadurch zu Handwerkern, ja zu Maschinen herab. Aber so sehr in der Lehrerbildung das Studium der Theorie zu betonen ist, so wahr ist es auch, daß die Praxis die Vorläuferin und Begleiterin der Theorie sein muß. Wie der Begriff aus der Anschauung, so muß die Theorie aus der Praxis, das Kunsturtheil aus der Kunstübung hervorwachsen. So wenig der Handwerker oder Künstler einer Großstadt durch Vorlesungen über Agricultur zu einem Oekonomen wird, so wenig wird ein Mensch durch den ausschließlichen Betrieb der pädagogischen Theorie zum Lehrer. Wenn es also richtig ist, daß die Praxis der Theorie vorausgeschickt werden muß und daß beide später Hand in Hand gehen, sich einander begleiten und unter-

stützen müssen*), dann ist es auch in der Ordnung, daß die Lehrerbildungsanstalten sich der Pflege der Schulpraxis mit allem Fleiße annehmen. Daß dies aber nicht überall in dem entsprechenden Umfange und in der gehörigen Weise geschieht, davon habe ich mich theils durch pädagogische Reisen, theils durch das Studium der pädagogischen Literatur überzeugt. In vielen Seminaren wird eben die Theorie ohne die Praxis cultivirt, oder die Praxis ist das Aschenbrödel, auf welches die gelehrten Herren mit dem vornehmen Lächeln stiller Verachtung herniederblicken. Man entschuldigt sich damit, man habe keine Zeit zu praktischen Uebungen. Man sollte doch aufrichtiger sein und lieber sagen: wir können es nicht, oder wir wollen es nicht. Oder man sagt, die Praxis lerne sich von selbst und der Lehrer müsse, wie jeder andere Mensch, durch Schaden klug werden. Wenn diese Behauptung wahr wäre, dann brauchte man ja zunächst gar keine Lehrerbildungsanstalten, man könnte dann der pädagogischen Quacksalberei das Feld überlassen, und es wäre dann auch ganz in der Ordnung, wenn jeder Lehrer die Summe aller der Verirrungen, welche der Lehrerstand vom Anfange seiner Entstehung an durchlebt hat, in sich wiederholte, — eine schreckliche Behauptung! — Oder man wird mir entgegnen: „Was du willst, sind im Grunde genommen doch nur Kleinigkeiten.“ Mag sein — aber zunächst ist für werdende Lehrer auch das Unbedeutende nicht zu unterschätzen, denn hier ist oft das Kleine groß, — und sodann ist es eine Thatsache, daß durch die Verachtung dieser Kleinigkeiten schon Tausende von Schulen in Verfall gerathen sind und Tausende von Lehrern dadurch ihr Lebensglück, ihre Lehrerfreude, ihre Begeisterung und damit ihr Alles verloren haben. Beispiele liegen sattsam vor. Wer Augen hat zu sehen, der sehe die mancherlei Verirrungen redlich strebender Lehrernaturen, die den Weg der rechten Praxis nicht finden, weil ihr Blick für praktische Einrichtungen nie geübt worden ist; wer Ohren hat zu hören, der höre die Klagen vieler Volksschullehrer, die, trotz ihrer guten Seminarcensuren, in ihrer Schule rathlos stehen, weil sie im Seminare Vieles gelernt haben, was sie nicht brauchen, aber das nicht können, was sie brauchen.

Wenn ich behaupte, daß die Seminare die Verpflichtung haben, den praktischen Blick der werdenden Lehrer zu wecken und zu cultiviren, so gehe ich dabei von dem Gesichtspunkte aus, daß das Lehrerseminar

---

*) Ueber die Theorie der Pädagogik, wie sie im hiesigen Seminare ertheilt wird, gibt das Buch von Dr. Fr. Dittes: „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (Leipzig, bei Klinkhardt, 1868) die weitere Auskunft.

der lebendige Mittelpunkt des gesammten Volksschulwesens sein und frisches, freies pädagogisches Leben mit aller Kraft und Fülle in sich tragen muß. Ich gehe dabei weiter von der Voraussetzung aus, daß jedes Seminar geeignete Lehrer hat, welche in der Volksschulpraxis jeden Weg und Steg kennen, welche ferner die Fähigkeit haben, die Seminaristen stufenmäßig zur Schulpraxis vorzubereiten, durch Musterlectionen das Gesagte veranschaulichen können, und welche endlich ihren Schülern hinreichende Gelegenheit bieten, in der Seminarschule sich auf dem Wege verständiger Uebung praktisch auszubilden. Wenn ich den Werth einer guten Seminarschule etwas hoch anschlage, so berufe ich mich dabei auf ein Wort des Meisters Diesterweg in den Rheinischen Blättern (XIV, 68): „Das wesentlichste Bedürfniß einer Lehrerbildungsanstalt ist eine musterhaft eingerichtete Seminarschule; ohne sie ist das Seminar Nichts, mit ihr Alles.“

Im vorliegenden Buche gebe ich auf mehrfach ausgesprochenen Wunsch die ausführliche Beschreibung der hiesigen Seminarschule mit eingehender Bezeichnung des Weges, auf welchem wir unsere Seminaristen in die Praxis des Volksschullebens einführen. Gerade die concrete Darlegung der Schulpraxis an einem individuellen Beispiele läßt mich hoffen, daß das Buch nach verschiedenen Seiten hin eine willkommene Gabe sein wird; denn zunächst bietet es unseren Seminaristen, welche die mündlichen Vorträge im Seminare und die Musterlectionen in der Seminarschule hören, feste Anhaltspunkte dar; sodann gibt es denjenigen jungen Leuten, welche das Seminar absolvirt haben, Veranlassung zu Repetitionen, zu Erinnerungen und zur Weiterbildung; die bereits im Amte wirkenden älteren Lehrer aber haben an dem Buche einen Spiegel, in welchem sie sich und ihr Wesen betrachten können und durch welches sie Veranlassung und Gelegenheit bekommen, ihre Schuleinrichtungen und Leistungen, ihre Disciplin und ihren Unterricht an dem Maßstabe der im Buche aufgestellten Forderungen zu messen. Manche werden Manches finden, was für ihre Verhältnisse nicht taugt; dagegen wird sich für Jeden Etwas finden, was sich entweder auf den ersten Blick zur Einführung praktisch erweist, oder was Veranlassung zu einer näheren Prüfung gibt oder zu weiteren pädagogischen Versuchen die Ursache wird. Endlich wünsche ich, daß das Buch denjenigen Seminarlehrern, welche an Seminarschulen thätig sind, Veranlassung zu Vergleichungen und — um was ich bestens bitten möchte — zu Verbesserungen des vorliegenden Buches werden möge. Mir liegt lediglich und allein daran, das Seminar- und Volksschulwesen durch eine vernünftige Schulpraxis fördern zu helfen. Meine Erfahrungen, die ich in den verschiedenen

Stadien des Schullebens gesammelt, habe ich im Interesse der guten Sache nicht verschweigen mögen. An den Lesern ist es nun, Irrthümliches zu berichten, Fehlendes zu ergänzen, Alles zu prüfen und das Beste zu behalten.

Sollte ich dem vorliegenden Buche ein Motto an die Stirne schreiben, so würde dasselbe lauten: „Nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern zur Anregung." Und dürfte ich zum Schlusse einen Wunsch aussprechen, so möchte es der sein, daß das Buch ein guter Säemann sein möge, und daß die ausgestreute Saat reiche Früchte des Segens bringe auf dem Acker der Volksschule!

Gotha, am 20. Februar 1868.

Vorwort zur fünften Auflage.

Der Lehrer soll seinen Beruf nicht allein ideal auffassen, sondern auch praktisch anfassen. Diesen Grundsatz hat das vorliegende Buch zu verwirklichen gesucht, indem es an einem concreten Beispiele nicht allein die idealen Grundlagen, sondern auch die realen Ausführungen einer gesunden, auf Zucht und Ordnung begründeten Schulpraxis darlegt. Es ist dem Verfasser sehr erfreulich gewesen, daß sein Versuch von den verschiedensten Seiten freundliche Zustimmung gefunden hat und besonders in den Kreisen der Lehrerwelt mit unverkennbarem Wohlwollen begrüßt worden ist; wenigstens legen dafür die günstigen Recensionen in zahlreichen pädagogischen Zeitschriften, die vielfach brieflich mir zugekommenen Mittheilungen, die rasch aufeinander folgenden Auflagen und die mehrfachen Uebersetzungen in andere Sprachen ein redendes Zeugniß ab. Wenn ich es demnach für eine angenehme Herzenspflicht halte, den betheiligten deutschen und außerdeutschen Lehrern meinen besten Dank zu sagen, so habe ich es nicht weniger für meine Pflicht erachtet, diesen Dank durch die That zu beweisen. Ich habe deßhalb das Buch nicht allein einer nochmaligen, genauen Durchsicht unterzogen und an vielen Stellen die bessernde Hand walten lassen, sondern auch den mir brieflich mehrfach ausgesprochenen Wünschen Rechnung getragen und den Werth des Buches durch literarische Zugaben (Angabe der besten Bücher und Lehrmittel für jedes Unterrichtsfach) zu erhöhen gesucht; ich habe in dieser Beziehung gethan, was in meinen Kräften stand. Sollte ich dabei trotzdem das eine oder das andere gute Buch übersehen haben, so bitte ich, mir nicht zu zürnen,

sondern durch gefällige Mittheilungen Veranlassung zu geben, das Versäumte nachzuholen. Einer kann nicht Alles wissen. Im Interesse der guten Sache werde ich aber jederzeit und gern bereit sein, berechtigte Wünsche zu erfüllen.

Und so wünsche ich denn dem Buche zu seiner neuen Wanderung Glück und Segen! Möge es auch ferner dazu beitragen, daß die Volksschullehrer ihre ebenso schöne als schwere Aufgabe immer gründlicher erfassen und in der Kraft der deutschen Treue zum Heile unseres Volkes in gesegnete Ausführung bringen!

Gotha, am 25. November 1871.

Kehr.

Inhalts-Verzeichniß.

Die Seminar-Uebungsschule.

Einleitung.

„Ein Jahr Praxis ist mehr werth als zehn Jahre Kathederweisheit.“

1. Wer das Schwimmen lernen will, muß in's Wasser, und wer das Lehren lernen will, muß in die Schule. Die Praxis lernt man nur durch die Praxis und das Lehren nur durch's Lehren; daran läßt sich nun ein- für allemal Nichts abmarkten.

Nun ist es freilich ein großer Unterschied, ob man zur Kunst des Lehrens durch unsicheres Probiren und zweifelhaftes Experimentiren zu kommen sucht, oder ob man die zuverlässige Hilfe eines sachverständigen Schulmannes in Anspruch nimmt und dessen Erfahrungen zweckentsprechend benutzt. Wenn Einer das Schwimmen ohne Anleitung und Aufsicht zu erlernen versucht und dabei im Wasser ertrinkt, so sagt man, er sei ein leichtsinniger Bursche gewesen, oder wenn Einer die Arzneikunst aus sich selbst heraus lernen will und die tausendfachen Entdeckungen früherer Jahrhunderte, sowie die auf ächte Wissenschaft gegründeten Rathschläge gebildeter Fachmänner ignorirt, so sagt man, er sei ein Quacksalber oder ein Dummkopf. Schlimmer aber ist es doch jedenfalls, wenn Einer das Lehrgeschäft auf's Gerathewohl anfängt, ohne zu wissen, was ihm zu thun obliegt und wie er zu seinem Ziele kommen will. Der Leichtfuß tröstet sich zwar mit dem Gedanken: „'s wird schon gehen — Probiren geht über Studiren“, allein die Meisten machen die Erfahrung, daß es — nicht geht. Es ist dabei noch das Geringste, daß ein Solcher sich vor den Kindern blamirt und daß die Jungen und Mädchen, die mit scharfem Auge jedes Stäubchen auf dem schwarzen Rocke des Lehrers sehen, es auch gar bald weghaben, daß der vor ihnen stehende Mann trotz seiner ernsten Schulmeistermiene doch ein pädagogischer Pfuscher ist und auf Respect keine Ansprüche zu machen hat: tausendmal schlimmer ist es jedenfalls, daß ein ungeschickter und gewissenloser Lehrer (besonders durch den Mangel an Disciplin) ganzen Generationen eines Ortes schaden und Tausende von Menschen für Zeit und Ewigkeit zu Grunde richten kann. Hier handelt es sich nicht um ein einziges Menschenleben, sondern um das Wohl und Wehe künftiger Generationen. Hier ist das Experimentiren am Kindesgeiste geradezu ein Verrath an der Menschheit, und der

heilige, furchtbare Ernst des sonst so milden Meisters ist am rechten Platze: „Es wäre einem Solchen besser, es würde ihm ein Mühlstein an den Hals gehängt und er ersäufet im Meere, da es am tiefsten ist.“

Vielleicht dürfte Mancher hier einwenden, daß es mit dem Mangel an Schulpraxis so schlimm nun doch nicht sei. Das Lehren zu lernen sei nicht so schwierig, als es scheine; mindestens sei eine besondere Anleitung dazu nicht nöthig, denn es komme vor Allem nur darauf an, daß man die Theorie der Pädagogik richtig verstanden und den Stoff des Unterrichtes richtig inne habe; das Andere mache sich dann schon von selbst. Was man richtig wisse, das könne man auch richtig lehren. — Es ist wahr, daß die Theorie die Pfahlwurzel der Praxis ist und daß eine Praxis ohne Theorie zur handwerksmäßigen Routine herabsinkt. Es ist auch wahr, daß die Kenntniß des Stoffes eine nicht zu unterschätzende, ja unbedingt nothwendige Sache ist; ein Lehrer ohne Kenntnisse ist ja ein Widerspruch in sich selbst. Allein andrerseits ist es doch auch wahr, daß die Kenntnisse und die Aneignung der Theorie allein den Menschen noch nicht zum Lehrer machen. Oder was würde man denn dazu sagen, wenn man Jemandem die Kunst des Schwimmens dadurch beibringen wollte, daß man ihm zwischen den vier Wänden der Schulstube Vorträge über diese Kunst hielte und ihm dann am Ende sagte: „So, nun weißt du Alles, nun gehe hin und schwimme“ —? Was würde man denn dazu sagen, wenn man junge Mediciner dadurch zu praktischen Aerzten zu bilden suchte, daß man ihnen Jahre lang gelehrte Vorträge über die medicinische Wissenschaft hielte, es aber nicht für nothwendig fände, eine Klinik zu errichten, sie an ein Krankenbett zu führen, ihnen überhaupt Gelegenheit zu geben, unter Aufsicht tüchtiger Professoren die Theorie in Praxis umzusetzen und sich in der Praxis der Heilkunst zu üben? Man würde ein solches Verfahren geradezu für widersinnig halten; allein trotz alledem ist es Thatsache, daß es noch Schullehrerseminare gibt, die mit der einseitigen Theorie Alles machen wollen und deßhalb auch die Beschaffung und Benutzung einer Seminarübungsschule ebenso unnöthig finden, wie eine systematische Anleitung zur Schulpraxis. Wenn an solchen Seminaren ein Director an der Spitze steht, der nie in einer Volksschule Unterricht ertheilt hat und das Wesen des Volksschulunterrichtes nur vom Hörensagen oder aus Büchern kennt, und wenn die Seminarlehrer Theologen, Philosophen oder Philologen sind, denen der Volksschulunterricht völlig fremd ist: dann kann uns von diesen Bildnern der Volksschullehrer die Vernachlässigung der Schulpraxis nicht Wunder nehmen; wohl aber muß es uns Wunder nehmen, daß der Staat derartige Leute als Seminarlehrer anstellt; jede industrielle Anstalt würde sich bedanken, Nichtsachverständige als Arbeiter, Aufseher oder Geschäftsführer anzustellen. Erklärlich ist aus dem Allen aber jedenfalls, warum man so oft aus dem Munde der Volksschullehrer die Klage hört, daß sie beim Antritt ihres Lehramtes und in den ersten Jahren ihrer Amtsführung vor Rathlosigkeit und Angst nicht wissen, wo aus noch ein, und daß sie im Seminare Vieles gelernt haben, was sie nicht brauchen, und Vieles nicht gelernt haben, was sie brauchen.

Die oben angeführte Einwendung über das Unnöthige der praktischen Unterrichtsübungen im Seminare darf man nicht mit Stillschweigen übergehen, denn es kommen derartige Behauptungen so oft und viel vor, und sie werden von den meisten Menschen, selbst von gebildeten Leuten, so sicher und gern geglaubt, daß es noth thut, hier ausdrücklich daran zu erinnern, daß dieser Irrthum in der Verwechselung zwischen „Lehrer" und „Gelehrtem" wurzelt. Es gibt außerordentlich tüchtige Gelehrte, die herzlich schlechte Lehrer sind, und es gibt umgekehrt sehr tüchtige Lehrer, die auf Nichts weniger als auf den Titel eines Gelehrten Anspruch machen können. Große Gelehrte haben als Lehrer bei einem bedeutenden Reichthume gelehrten Wissens oft eine so miserable Disciplin und reden so hoch über die Köpfe der Schüler hinweg, daß selbst aufmerksame Schüler am Ende der Stunde nicht den mindesten geistigen Gewinn haben. Die praktischen Lehrer dagegen haben oft bei verhältnißmäßig geringerem Wissen die Gabe, die Resultate einer Wissenschaft in einer so einfachen und interessanten Weise an den Mann zu bringen, daß die Schüler noch in den spätesten Jahren das seltene Lehrgeschick bewundern und dem Manne, der sich um die methodische Ausbildung ihres Geistes so große Verdienste erworben hat, ihren Dank in's Grab hineinrufen. Zum Lehren gehört allerdings die Kenntniß und Beherrschung des Stoffes; allein es gehört dazu auch die Kenntniß der Art und Weise, wie man das Unterrichtsobject (den Lehrstoff) an das Unterrichtssubject (an den Schüler) heranbringt, es gehört dazu vor Allem die Fähigkeit, den dem Schüler zunächst äußerlich als ein Fremdartiges entgegentretenden Unterrichtsgegenstand so zuzubereiten, daß der letztere nach und nach von dem Schüler innerlich aufgenommen und zu dessen völligem Geisteseigenthum werden kann. Der Gelehrte kümmert sich um diese methodische Zubereitung nicht. Er trägt seine Wissenschaft vor und überläßt den Schülern das Uebrige. Methode, fragende Entwickelung, Anschauung und Einübung, Wiederholung und Befestigung ꝛc. liegen ihm fern. Was würde aber bei einem solchen Verfahren wohl ein gelehrter Professor der Theologie als Religionslehrer kleiner Dorfkinder ausrichten? Wahrscheinlich ebenso viel, wie ein Dorfschullehrer als Professor der Theologie: — Nichts! Und was würde ein gelehrter Sprachforscher als Elementarlehrer sechsjähriger Bauernjungen leisten? Wahrscheinlich ebenso viel, wie der Elementarlehrer als gelehrter Sprachforscher: — Nichts! Man sieht aus dem Allen, daß zwischen einem Gelehrten und einem Lehrer ein himmelweiter Unterschied besteht und daß der Gelehrte nicht nothwendigerweise auch zugleich ein guter Lehrer ist oder sein muß.

Es ist oben schon angedeutet worden, daß der Gelehrte es mit der Erforschung der Wissenschaft, daß dagegen der Lehrer es mit der nach dem Unterrichtssubjecte sich richtenden Mittheilung der Resultate der Wissenschaft zu thun hat und daß diese Mittheilung nicht allein ein Wissen, sondern auch eine Kunst voraussetzt. Diese Kunst aber wird Niemandem angeboren. Man erbt sie auch nicht von seiner „Frau Mutter". Es ist eine Kunst, die wie jede andere Kunst auf dem Wege der Erkenntniß und der Uebung erlernt werden muß. Es muß

Einer da sein, der mir sagt, was ich thun und was ich lehren muß und warum und wie ich es so und nicht anders anzufangen habe. Es muß aber auch Einer da sein, der mir durch sein Vormachen das Richtige zeigt, und unter dessen Anleitung und Aufsicht ich mit Bewußtsein das nachahmen lerne, was er mir als praktischer Lehrer als Vorbild hingestellt hat. Auch hier heißen die beiden Angeln, in denen sich das Schulleben bewegt, Anschauung und Uebung.

Man kann also die Sache von einer Seite ansehen, von welcher man will, man kommt immer und immer wieder darauf zurück, daß den Schullehrerseminaren die Pflicht obliegt, ihren Schülern die Kunst des Lehrens auf dem Wege der Erkenntniß und der Uebung zu eigen zu machen, und daß eine Seminarübungsschule ein unbedingtes Erforderniß eines jeden Seminares sein muß. Wo die Seminare diese Pflicht versäumen, wo nicht Alles auf den einen Punkt hinsteuert, die Seminaristen das Unterrichten zu lehren, und wo die Seminaristen nicht Gelegenheit erhalten, sich im Lehren zu üben, da haben die Seminare ihren Zweck als Berufsschulen verfehlt. Sie mögen dann vielleicht durch eine sogenannte allgemeine Bildung tüchtige Schüler heranbilden oder durch eine Ueberzahl von Religionsstunden oder Musikstunden die Seminaristen zu modeln suchen; den Namen „Lehrerseminare" aber verdienen solche Anstalten nicht.

Wenn ich im Folgenden den Versuch wage, das Verfahren zu beschreiben, das wir im hiesigen Seminare einschlagen, um die Seminaristen zu praktischen Lehrern heranzubilden, und wenn ich deßhalb nicht allein die Einrichtungen bezugs der Schulpraxis unserer Seminarschule veröffentliche, sondern damit auch zugleich jedem praktischen Volksschullehrer den Spiegel der Selbsterkenntniß vorhalte, in welchem er sich und sein Verfahren beurtheilen kann: so glaube ich damit der pädagogischen Gegenwart einen Dienst zu leisten. Hat es der Eine oder der Andere bereits weiter gebracht und leistet er Besseres, als ich fordere, so wird es immerhin für ihn nicht ohne Interesse sein, zu sehen, wie verschieden die Wege sind, auf denen Andere zur Wahrheit zu kommen suchen. Ist dagegen das Streben eines Zweiten oder Dritten noch nicht mit dem Erfolge gekrönt worden, den ich als das Ziel ächter Schulpraxis hinstelle, dann dürfte vielleicht das vorliegende Buch ein Ermunterungsmittel werden, das alte Geleise zu verlassen und den Versuch zu wagen, den neuen Weg zu betreten. Jedenfalls aber wird es für den praktischen Schulmann nicht ohne Interesse sein, zu erfahren, wie es möglich gemacht werden kann, die alte Klage der Schullehrer über den Mangel an Schulpraxis in Seminaren endlich einmal verstummen zu machen. Zu diesem Zwecke geben wir zuerst einige Andeutungen über

Die Vorbereitungen und Vorübungen zur Schulpraxis im Seminare.

2. Die Kunst des Unterrichtens ist ein Theil der Kunst, mit Menschen umzugehen. Der Umgang mit unsern Mitmenschen beruht aber vorzugsweise auf der Gabe der mündlichen Unterhaltung. Die mündliche Unter-

haltung zerfällt nun in eine mittheilende (erzählende) und in eine fragende (examinatorische oder entwickelnde). Das Erste also, was der werdende Lehrer lernen muß, besteht also darin, daß er fließend erzählen (vortragen) und richtig fragen (katechisiren) lernt.

Was zuerst das gute Erzählen anlangt, so ist das eine ebenso wichtige, als schwierige Sache. „Eigentlich sollte", sagt Dinter, „kein Lehrer angestellt werden, der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit zu erzählen versteht, ein Punkt, auf den die meisten Seminardirectoren of noch viel zu wenig Rücksicht nehmen." Jedenfalls muß es aber im praktischen Seminarunterrichte das Erste sein, daß die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern und von allen Seminarlehrern angehalten werden, sich einer exacten, klaren Sprache und eines guten, fließenden Vortrags zu befleißigen (vielfaches Repetiren, freies Vortragen, Declamiren &c.). Das Zweite ist sodann eine zweckentsprechende Anleitung zur Fragebildung. Ehe man fragend unterrichten kann, muß man freilich erst wissen, worin das Wesen der Frage besteht, auf welche Weise die Frage gebildet wird (Fragewörter) und welche Eigenschaften eine richtige Frage haben muß. Die Deutlichkeit, Bestimmtheit, Einfachheit, Kürze, Vollständigkeit der Fragen und jede dabei zu beachtende Regel (das Fragewort muß am Anfang stehen &c.) muß fest eingeübt werden. Sobald die Seminaristen über derlei Dinge im Klaren sind, müssen Uebungen im Erzählen und im Abfragen (Zerfragen) des Erzählten folgen. Die Uebungen im repetitorischen Abfragen biblischer Geschichten, Lesestücke, natur- oder weltgeschichtlicher Stoffe &c. sind in der Weise vorzunehmen, daß ein Seminarist zuerst die Seminaristen fragt oder daß der Schüler seine Fragen an den Seminarlehrer richtet (der natürlich im Interesse der Sache auf unbestimmte und falsch gebildete Fragen so falsch als möglich antwortet). Mit Kindern wird in der Unterclasse des Seminars noch wenig verkehrt. „Das Material ist zu edel."

Sobald die Seminaristen der untersten Classe im Erzählen, Repetiren und Examiniren einige Fertigkeit erlangt haben, schreitet der Unterricht in der Schulpraxis weiter fort.

Das nächste Ziel ist die richtige Handhabung der Entwicklungsfrage. Hier wird die Sache schon schwieriger. Die bis hierher benutzte Fragebildung von Scholz wird von jetzt ab unbrauchbar, denn die in diesem Büchlein gelieferten Katechesen sind nicht anregende, sondern abschreckende Beispiele der sogen. katechetischen Methode. Es ist übrigens auch hier besser, wenn der betreffende Seminarlehrer, statt eine abstracte Katechetik vorzutragen, den Seminaristen durch sein Beispiel zeigt, wie man fragend zuerst Begriffe, sodann Urtheile und zuletzt Schlüsse (synthetisch) entwickelt. Das Vormachen ist immer das Beste. „Rede, daß ich dich sehe!" Hat der Seminarlehrer seinen Schülern an Beispielen gezeigt, worauf es bei den Entwicklungsfragen ankommt, dann müssen die Schüler selbst Beispiele liefern — erst Nachbildungen der Musterbeispiele des Lehrers, dann selbstständige Versuche — erst schriftlich, dann mündlich! Am Ende des Jahres müssen die Seminaristen der Unterclasse so weit gediehen sein, daß sie im Stande sind, eine ein-

fache, leichte Katechese regelrecht zu fertigen und mit einigen Kindern in zufriedenstellender Weise zu halten. Bei der außerordentlichen Wichtigkeit des Frageunterrichtes wird man es übrigens erklärlich finden, wenn die katechetischen Uebungen noch ein Jahr lang in der folgenden Seminarclasse fortgesetzt werden. Es ist allerdings nicht wahr, daß jeder gute Katechet ein guter Lehrer sei; aber das ist wahr, daß jeder tüchtige Lehrer ein guter Katechet ist. Die große Kunst des vielgeschmähten alten Dinter darf in den Volksschulen nicht aussterben, und das Seminar muß ehrlich und redlich das Seine thun, um seine Schüler in diese Kunst einzuführen und sie darin zu üben.

3. Sobald die Seminaristen in die folgende Classe (Cl. II) versetzt werden, müssen sie erfahren, welche Unterrichtsgegenstände sie einst als Volksschullehrer zu lehren haben, nach welchen Grundsätzen die Auswahl des Lehrstoffes zu treffen ist, welche Unterrichtsmethode sie zu befolgen und welche Lehr- und Anschauungsmittel sie zu benutzen haben. Es handelt sich also hier zunächst um eine praktische Volksschulmethodik, die freilich nicht das Anhängsel des Seminarlehrplans sein darf (in manchen Seminaren herrscht noch die Unsitte, daß jeder Fachlehrer am Ende seines Cursus den Seminaristen ein paar methodische Winke gibt), sondern die als selbstständiger Unterrichtsgegenstand gleichberechtigte Geltung mit anderen Lehrfächern haben muß. Im hiesigen Seminare werden in Cl. II für Methodik und methodologische Uebungen im Sommer wöchentlich 6 und im Winter wöchentlich 4 Stunden verwendet. Wenn so die Seminaristen das Nöthige über Zweck, Ziel, Auswahl, Methode, Lehrgang, Lehrmittel, Lehrgeist 2c. der einzelnen Unterrichtsgegenstände erfahren haben, dann hat der Seminarlehrer seine Vorträge durch praktische Musterlectionen zu verdeutlichen, an welchen die zuhörenden Seminaristen sich die Muster nehmen, nach denen sie ihre Probelectionen einrichten müssen. Der Lehrer hält die Musterlectionen mit Kindern und bespricht nach der Stunde die Sache mit den Seminaristen. Er zeigt, worauf es im vorliegenden Falle besonders ankommt und welche anderen Wege etwa hätten eingeschlagen werden können. Das Hauptgewicht hat der Lehrer darauf zu legen, daß das pädagogische Urtheil, der sichere Tact und die klare Erkenntniß der Seminaristen geschärft wird. „Hier hilft das Tappen nicht; eh' man was Rechtes macht, muß man es sicher kennen.“ Erst wenn die Seminaristen durch die Vorträge und Musterlectionen des betreffenden Seminarlehrers sich über den betreffenden Unterrichtsgegenstand klar geworden sind, erst dann wird an sie die Aufgabe gestellt, im Beisein einer Seminarclasse mit einigen Kindern aus der Seminarschule eine vorher besprochene, schriftlich ausgearbeitete und von dem Lehrer corrigirte Probelection zu halten.

Man sieht, daß die methodische Anleitung ganz methodisch und stufenweis vor sich geht. Im Durchschnitt hat jeder Seminarist der zweiten Classe jährlich 10 Probelectionen zu halten. Würden dieselben nur aus dem Gebiete des Religionsunterrichtes gewählt, so würde die Sache sehr einseitig werden; um dies zu vermeiden, müssen bei

der Aufstellung des Planes zu den methodisch-praktischen Uebungen die sämmtlichen Lehrfächer der Volksschule allseitig berücksichtigt werden.

Wenn die Seminaristen in Cl. III durch Uebungen im Erzählen, gegenseitiges Abfragen und Katechisiren sich praktisch geübt haben, und wenn sie dann in Cl. II so weit in die praktische Methodik eingeführt worden sind, daß sie mit einzelnen Kindern in Gegenwart des betreffenden Seminarlehrers und der Seminaristen eine Probelection, den Anforderungen der Pädagogik gemäß, halten können, dann werden aus den speciellen Regeln der Methodik die allgemeinen Grundsätze der Didaktik entwickelt. Von der Anschauung zum Begriff! Von der Praxis zur Theorie!

Den Schluß des ganzen Jahrescursus bildet in Cl. II die Einführung in das Wesen der Schuldisciplin. Die jungen Leute müssen eine Ahnung davon bekommen, wie verschieden es ist, einen Knaben oder einige Kinder zu unterrichten oder eine ganze Classe vor sich zu haben und diese in Ordnung zu erhalten. So eröffnet sich also am Schlusse des Jahres den Seminaristen ein neues Operationsfeld, und es ist jedesmal sehr interessant zu sehen, mit welcher Spannung die jungen Leute dem Augenblicke entgegengehen, vor eine ganze Schulclasse gestellt zu werden und als Lehrer der Seminarschule eine mehr selbstständige Stellung zu bekommen. Die Beschreibung des in Cl. II zu behandelnden Lehrstoffes bietet das vorliegende Buch. Daß aber das „Wissen" mehr und mehr zum „Können" werde, dafür hat der weitere Uebungsunterricht in der Seminarschule zu sorgen.

Die Seminar-Uebungsschule.

„In die Tiefe mußt du steigen,
Soll ich dir das Wesen zeigen.“
Schiller.

4. Die hiesige Seminarschule, die sich die Uebung in der Schulpraxis zum Ziel gesetzt hat, ist eine der ältesten derartigen Anstalten in Deutschland. Sie ist unter der erleuchteten Regierung des Herzogs Ernst II. von Gotha-Altenburg am Johannistage 1784 gegründet worden — vier Jahre nach Gründung des hiesigen Schullehrerseminars*) — und hat nach der Stiftungsurkunde den dreifachen Zweck,

a) eine Uebungsschule für die Seminaristen,
b) eine Muster- und Normalschule für sämmtliche Landschulen,
c) eine Probeschule für neue Methoden

zu sein.

Die gleichzeitige Erreichung dieser drei Bestimmungen stieß jedoch gleich von vornherein auf mancherlei Schwierigkeiten, und man begnügte sich darum mit der Erreichung des einen oder des anderen der obengenannten Zwecke. In früherer Zeit, als die Stadt Gotha noch keine selbstständige Bürgerschule hatte, stand die Seminarschule, an welcher fortwährend drei tüchtige Volksschullehrer wirkten, in dem Rufe einer Musterschule und wurde nur von Knaben und Mädchen aus den sogenannten höheren Ständen besucht. Je mehr aber die Schule den Ruf einer Musterschule erstrebte, desto mehr trat ihre Bestimmung als Seminaristen-Uebungsschule in den Hintergrund. Die Seminaristen wurden nur als Hospitanten zugelassen, und es kam endlich sogar so weit, daß die Seminaristen gar nicht mehr in die Seminarschule kamen, also ohne alle Gelegenheit zu praktischen Lehrversuchen aus dem Seminare entlassen wurden und ohne alle Kenntniß der Schulpraxis in's Lehramt übertraten. Als man dann später diesen Mißgriff erkannte und auf Abstellung desselben bedacht war, verfiel man in das andere Extrem und setzte die Seminarschule zu einer Probe- oder Experimentirschule herab, die weder den Schülern noch den Lehrern der Schule die Anschauung des Musterhaften bot.

*) Vergl. meine Programmarbeit im zweiten Jahresbericht des gothaischen Schullehrerseminares. Gotha, bei E. F. Thienemann, 1866.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die gleichzeitige Erreichung der obengenannten drei Zwecke in allen Seminarschulen noch heute auf vielfache Schwierigkeiten stößt. Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten liegen darin:

a) daß neben einer Anzahl ständig angestellter Seminarschullehrer auch die Seminaristen der Oberclasse sich am Seminarschulunterricht zu betheiligen haben, und daß dadurch das Lehrercollegium ein vielköpfiges wird;

b) daß durch die Menge der Lehrer die Einheit des Ganzen außerordentlich erschwert wird, und zwar um so mehr, als

c) die Lehrseminaristen noch keineswegs Lehrer sind, sondern erst Lehrer werden und das Lehren erst lernen sollen.

Außerdem ist hierbei zu berücksichtigen, daß der für die Seminaristen nothwendige halbjährige Unterrichtswechsel und der jährliche durch die Anstellung der Seminaristen als Schullehrer entstehende Lehrerwechsel der Einheit des Ganzen fortwährend Gefahr droht. Nimmt man dazu noch

d) den Umstand, daß die Schüler der Seminarschule meist den untersten Volksclassen angehören, daß bei ihrem Eintritt in die Schule das Maß ihrer intellectuellen, ästhetischen und moralischen Bildung verhältnißmäßig gering ist und daß dadurch die Erreichung des Lehrzweckes jungen, unerfahrenen Lehrern überaus erschwert wird:

so begreift man leicht, wie schwierig die Aufgabe ist, die Seminarschule auf die Höhe der Gegenwart zu erheben und auf diesem Standpunkte zu erhalten.

Da man erfahrungsmäßig an allen Orten auf dieselben oder auf ähnliche Schwierigkeiten stößt, und da sich doch weder die Nützlichkeit noch die Nothwendigkeit einer guten Seminarschule bestreiten läßt, so dürfte es nicht ohne Interesse sein, wenn in Folgendem gezeigt wird, auf welche Art und Weise wir hier die vorhandenen Schwierigkeiten zu überwinden suchen. Wir bemerken dabei freilich gleich im Voraus, daß wir auf den stolzen Namen einer Musterschule in dem Sinne verzichten, als ob wir den Zweck unserer Schule in der Erreichung hoch- und weitgehender Lehrziele suchten. Wir setzen das Ziel der Seminarschule nur darein, daß sie die Normalschule für die Volksschulen des Landes ist, und daß sie als Uebungsschule der künftigen Lehrergeneration den werdenden Lehrern die Anschauung dessen bietet, was sich in einer guten Landschule erreichen läßt und was erreicht werden muß. Die Seminarschule hat nicht in weitgehenden Lehrzielen, sondern in solider Arbeit ihren Werth zu suchen. Betrachten wir demgemäß zuerst die äußere Organisation und sodann das innere Triebwerk unserer Seminarschule.

A.

Die äußere Organisation der Seminarschule.

5. Die hiesige Seminarschule hat eine Doppelstellung; sie ist theils Staatsanstalt, theils städtische Anstalt.

Staatsanstalt ist sie insofern, als sie einen integrirenden Bestandtheil des Schullehrerseminars bildet, vom Staate überwacht wird und in allen inneren Angelegenheiten die Verhaltungsmaßregeln direct von der obersten Staatsbehörde, dem Ministerium, erhält. Aus diesem Grunde steht die Seminarschule unter keinem Bezirksschulinspector und es fällt deßhalb auch für die Seminarschullehrer die Verpflichtung zur Betheiligung an den Bezirksconferenzen weg.

Nach ihrer äußeren Seite hin ist die Seminarschule eine städtische Anstalt. Sie ist die zweite Bürgerknabenschule, zählt auf Grund vertragsmäßiger Feststellung 200 Knaben und hat vier von einander getrennte Classen*). Classe I umfaßt die Kinder des ersten, Classe II die des zweiten und dritten, Classe III die des vierten und fünften, Classe IV die des sechsten, siebenten und achten Schuljahres**).

Nach einer Bestimmung des Herzoglichen Staatsministeriums vom April 1866 darf die Zahl der jährlich in die Seminarschule aufzunehmenden Incipienten nicht über 30 betragen.

Als städtische Schule steht die Seminarschule unter dem städtischen Schulvorstande und dem städtischen Schulamte, und nimmt nur insofern eine Ausnahmestellung ein, als — wie bereits erwähnt — der

---

*) Wünschenswerth wäre es, wenn mit dem Seminare auch eine Mädchenschule und eine gemischte (ungetheilte) Schule verbunden wäre. Daß unser Land keine Taubstummenanstalt hat, ist nicht allein vom Standpunkte der Seminarschule aus außerordentlich zu beklagen, sondern es ist auch aus dem Gesichtspunkte der christlichen Humanität zu bedauern. Nach den Mittheilungen aus dem statistischen Bureau des Herzoglichen Staatsministeriums vom Jahre 1866 leben in unserem Herzogthum Gotha 126 Blinde (0,11 % der Gesammtbevölkerung) und 83 Taubstumme) (0,07 % der Gesammtbevölkerung).

**) Diese Classentheilung und Benennung ist die in den Landschulen des Herzogthums Gotha gesetzlich eingeführte.

technische Beisitzer des Schulamtes nicht die Inspection über die Seminarschule hat.

6. Dem Schulvorstande steht nach §§ 14 u. 76 des gothaischen Volksschulgesetzes das Recht zu, Schulgeld zu erheben. Das Schulgeld für je einen Schüler der Seminarschule beträgt monatlich $2\frac{1}{2}$ Sgr., das Einführungsgeld 5 Sgr. Beide Einnahmen fließen in die Bürgerschulcasse.

Gegenüber dieser Einnahme übernimmt die Stadt die Verpflichtung, für die Beschaffung und Erhaltung der Subsellien, der Lehrmittel, der Bedienung (Castellan) 2c. zu sorgen. Der Schulvorstand steht bezugs der Localitäten der Seminarschule in demselben Verhältniß zum Staatsministerium, wie ein Miether zu seinem Miethsherrn. Darum ist auch der Schulvorstand verpflichtet, den jährlichen Heizungsaufwand zu bestreiten, und innerhalb der Räumlichkeiten der Seminarschule diejenigen Reparaturkosten zu tragen, die ein Miether dem Miethsherrn zu zahlen schuldig ist.

Als städtische Schule participirt die Seminarschule auch an den Erträgen derjenigen Stiftungen und Legate, welche für die hiesigen Bürgerschulen überhaupt bestimmt sind, und zwar hat die Seminarschule folgende Antheile zu beanspruchen:

Betrag.			Legat.	Hebestelle.	Zweck des Legates.	Zeit der Erhebung.
ℛ	Gr	₰				
10	—		Beitrag aus der Bürgerschulcasse.	Bürgerschulcasse.	Zur Anschaffung von Schulbedürfnissen excl. Tinte.	Ostern.
5	—	—	Perthes'sches Legat.	Bürgerschulcasse.	Zur Anschaffung von Gesangbüchern für Confirmanden, od. Lehrmitteln für ärmere Schüler.	27. Januar.
2	3	5	Günther'sches Legat.	Stadtcasse.	Zur Unterstützung von 5 Knaben aus armen aber würdigen Familien.	27. November.
3	7	5	Zachariä'sches Legat.	Stadtkämmereicasse.	Zur Anschaffung von Papier u. Lernmitteln für ärmere Schüler, od. von Lehrmitteln für die Schule.	4. April.
8	—	—	Neujahrsgroschen.	Bürgerschulcasse.	Zum Besten der Kinderbibliothek (Schulfeste).	3. Januar.
1	1	2	Bonifaciusgroschen.	Stadtcasse.	Nach der Zahl der Confirmanden à 1 Gr. 2 ₰ zur Anschaffung v. Bibeln und Neuen Testamenten für die würdigsten der bedürftigsten Confirmanden.	Vor Ostern.
2	—	—	Examendreier.	Stadtcasse.	Zur Gründung und Unterhaltung der Lesebibliothek für die Schulkinder.	Vor Ostern.
20	—	—	Arnoldistiftung.	Kfm. Kämpf.	Lehrmittel für arme, gute Kinder (Prämien und Unterstützungen).	27. Mai. (Arnoldi's Todestag.)
4	—	—	Thomastuch.	Gymnasialcasse.	Beschaffung v. Kleidungsstücken für zwei Knaben.	21. December.
2—3	—	—	Für sog. Garnisonkinder.	Staatscasse.	Jedes schulpflicht. Kind aus der Garnisongemeinde erhält eine Unterstützung. Jedes Kind des 1. und 2. Schuljahres 10 Gr.; vom 3. Schuljahre an richtet sich der Beitrag nach der Zahl der Kinder. Confirmanden bekommen noch extra 20 Gr.	Vor Ostern.
57—58	12	2	Sa.			

Der Schulvorstand und das Schulamt verkehren direct mit dem Director der Seminarschule (dem Seminarinspector), der dann die nöthigen Mittheilungen dem Lehrercollegium zukommen zu lassen hat.

7. Das Lehrercollegium besteht

a) aus 4 ständigen Lehrern, von denen zwei *ganz*, und zwei (Seminarlehrer) nur *theilweise* an der Seminarschule beschäftigt sind;

b) aus einer Anzahl Lehrseminaristen (sämmtlichen Seminaristen der I. Seminarclasse), welche dem Seminarschulunterrichte theils als Hospitanten beizuwohnen haben, oder denen als wirklichen Lehrern die Führung des einen oder des anderen Unterrichtsfaches ganz übertragen wird. Jeder Seminarist hat durchschnittlich wöchentlich 10—12 Stunden in der Seminarschule zu sein (theils als Lehrer, theils als Zuhörer).

Die ständigen Lehrer haben durch ihre Schulzucht und durch ihren Unterricht dafür zu sorgen, daß der Schule der Charakter einer *Normalschule* bewahrt bleibe und daß die Lehrseminaristen die Anschauung des *Musterhaften* erhalten. Daß aber die Seminarschule, welche durch die Unterrichtsertheilung der Seminaristen zugleich eine *Uebungsschule* wird, nicht zu einer Experimentiranstalt herabsinke, dafür ist dadurch zu sorgen, daß

a) der gesammte *Seminarlehrplan* auf die praktisch-pädagogische *Vorbereitung* der Seminaristen Rücksicht nimmt;

b) daß die Seminaristen nicht *eher* Unterricht ertheilen dürfen, bis sie wissen, *was* sie lehren und *wie* sie es lehren sollen;

c) daß sie keine Unterrichtsstunde *ohne* Vorbereitung und *ohne* Aufsicht ertheilen dürfen.

Für den Unterricht in der Seminarschule erhalten die Lehrseminaristen *keine* Besoldung. Der Director der Schule und die Lehrer erhalten die Besoldung mit Ausnahme eines einzigen Lehrers vom *Staate*; für die Besoldung dieses einen Lehrers sorgt die *Stadt*- resp. die Bürgerschulcasse.

B.

Das innere Triebwerk der Seminarschule.

Erster Theil.

Die Schulzucht.

„Eine gute Disciplin ist mehr werth als eine gute Doctrin.“
Diesterweg.

„Eine Schule ohne Schulzucht ist wie eine Mühle ohne Wasser.“
Amos Comenius.

8. Wenn es die Aufgabe der Volksschule ist, den Kindern des Volkes denjenigen Grad von Bildung zu verschaffen, den Jedermann, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf, haben muß, so erscheint die Volksschule zunächst als Unterrichtsanstalt. Allein die Bildung ist nicht nur eine intellectuelle, sondern auch eine ästhetische, moralische und religiöse. Verstand, Gemüth und Wille (Charakter) sind in gleicher Weise zu berücksichtigen. Obwohl nun die Schule ihren Gesammtzweck in der harmonischen Entwickelung und Ausbildung aller im Menschen liegenden Anlagen und Kräfte zu suchen hat, so gehört doch der sittlichen Bildung der erste Platz, denn ohne diese ist der gescheidteste Mensch Nichts werth. Unwissenheit ist ein großes Unglück, aber schlimmer als Alles ist doch die Verderbniß der Sitten und der Mangel einer sittenstrengen Erziehung der Jugend. Sofern nun die Schule für die sittliche Bildung der Jugend zu sorgen hat, ist sie nicht allein Unterrichtsanstalt, sondern auch Erziehungsanstalt, und zwar hat sie als solche in gemeinschaftlicher Handreichung mit dem Elternhause die Kinder zur Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Höflichkeit, Wohlanständigkeit, Dankbarkeit, Züchtigkeit in Geberden, Worten und Werken, zur Wahrhaftigkeit, zum strengen Gehorsam und zum andauernden Fleiß, überhaupt zu allem Guten zu erziehen. Als Besonderes liegt der Schule noch die Pflicht ob, den einzelnen Menschen innerhalb der Ge-

meinschaft zum Gliede der Gemeinschaft zu erziehen, und das Einleben des Individuums in das Ganze zu bewerkstelligen. Die Schule hat es mit der Massenerziehung zu thun und muß deßhalb verlangen, daß das Kind als Glied der sittlichen Genossenschaft nicht thut, was es beliebig will, sondern was es den Gesetzen der Sittlichkeit gemäß soll. Wie der Staat seine Gesetze hat, denen jeder einzelne Staatsbürger ohne Ansehen der Person unterworfen ist, so hat auch die Schule, als Staat im Kleinen, ihre Gesetzgebung. Den Inbegriff aller Gesetze, Bestimmungen, Vorkehrungen und Hilfsmittel, welche zur Erreichung der sittlichen Idee der Schule nöthig sind, nennt man die Schulzucht. Da dieses Wort erfahrungsmäßig leicht zu Mißverständnissen Veranlassung gibt, weil Manche an Züchtigung oder an eine Art Schulpolizei denken, so muß ausdrücklich bemerkt werden, daß die Schulzucht die gesammte Erziehung der Schule umfaßt.

9. Alle Schulzucht (im Gegensatze zur häuslichen Erziehung) geht von den an der Schule thätigen Personen aus und ist in erster Linie abhängig von der Persönlichkeit des Lehrers. Die Kunst blüht oder verfällt durch die Künstler und die Schule durch die Lehrer. Jede Schule ist — normale Verhältnisse vorausgesetzt — stets so, wie der Lehrer der Schule; sie ist seine geistige Photographie.

Soll aber der Lehrer der rechte sein, dann dürfen ihm die vier Cardinal-Lehrertugenden nicht fehlen, ohne welche die Herstellung und Erhaltung einer guten Schulzucht unmöglich ist, nämlich: die Wachsamkeit, der Ordnungssinn, die Gerechtigkeitsliebe und die Consequenz. Betrachten wir darum in Folgendem: 1) die Persönlichkeit des Lehrers im Allgemeinen; 2) die zur Führung einer guten Schuldisciplin nothwendigsten Lehrereigenschaften, nämlich: a) die Wachsamkeit (die Aufsicht in der Schule), b) den Ordnungssinn des Lehrers (die Schulordnung), c) seine Gerechtigkeitsliebe (die Disciplin im engeren Sinne), d) die Consequenz der Liebe, welche mit unermüdlicher Ausdauer auf Erfüllung der einmal gegebenen sittlichen Vorschriften hält.

I. Von den Forderungen an die Persönlichkeit des Lehrers im Allgemeinen.

„Lang ist der Weg durch Vorschriften,
Kurz aber und wirksam durch Beispiele."
Seneca.

10. Wenn die Schule eine Erziehungsanstalt sein soll, und wenn in ihr die Kinder zur Erfüllung der oben geforderten Tugenden erzogen werden sollen, dann ist vor Allem nöthig, daß der Lehrer seinen Schülern in allen den Tugenden, zu denen sie erzogen werden sollen, allezeit und überall ein Muster und Vorbild ist. Es ist nun einmal so, daß die Menschen den Augen mehr glauben, als den Ohren, und daß ein großes Muster Nacheiferung weckt und dem Urtheile höhere Ge-

setze gibt. Der Lehrer muß darum sein, was die Kinder werden sollen, er muß thun, was die Kinder thun sollen, er muß unterlassen, was sie unterlassen sollen, er muß den Kindern vorleben, wenn sie ihn sehen und nicht sehen, hören und nicht hören, er muß ihr Vorbild und Muster sein in allem Guten. Beispiel wirkt mächtiger als Vorschrift! Vorleben ist besser als Vordociren! (1 Tim. 4, 12. 1 Petr. 5, 3.)

Das Beispiel des Lehrers übt eine wunderbare Macht auf den Schüler aus. Die Kinder sind ordnungsmäßig und pünktlich in allen Stücken, wenn es ihr Lehrer ist; sie sind mild, wohlwollend, gerecht, friedlich, gefällig und zuvorkommend, wenn er ihnen mit Milde, Gerechtigkeit und Freundlichkeit begegnet und entgegenkommt, ja sie sind sogar heiter, zufrieden und glücklich mit ihm. Dagegen ist es Thatsache, daß trotzköpfige Lehrer stets über Trotz zu klagen, lüderliche und faule stets mit Unordnung und Faulheit zu kämpfen, unhöfliche stets über Grobheit Klagen zu führen haben. Wenn darum der Lehrer gewisse Fehler in seiner Schule findet, dann soll er vor Allem mit sich zu Rathe gehen und die Fehler in sich suchen. Wie der Lehrer, so die Schüler, wie die Quelle, so der Bach, wie das Vorbild, so das Nachbild! Wo das gute Beispiel, das Vorleben und Vorthun fehlt, wo der Lehrer Gesetze gibt, die er selbst nicht hält, wo er Fehler bestraft, die er selbst begeht, da ist an eine gedeihliche Erziehung der Kinder nicht zu denken.

Das Erste und Wichtigste, was von jedem Lehrer ohne Ausnahme gefordert werden muß, ist die Liebe — die Liebe zum Amte, zu den Kindern, zu dem Volke, zu Gott. Ohne Liebe ist der tüchtigste Lehrer niemals ein Erzieher. Je weniger Liebe das Kind im Elternhause erfährt, mit desto größerer Liebe muß der Lehrer ihm in der Schule begegnen. Das ist wahrhaftig keine Kunst, nur dem guten und fleißigen Kinde, dem im Elternhause eine vortreffliche Erziehung zu Theil wird, Liebe zu erweisen! Die Liebe zu den Armen und Verlassenen im Volke sollte jeder Lehrer von Pestalozzi lernen, — erst durch diese Liebe wird der Lehrerberuf ein Segensberuf. Erst nachdem Petrus die dreimalige Frage des Herrn: „Simon Johanna, hast du mich lieb?“ dreimal mit „Ja“ beantwort hatte, erst dann gab ihm der Herr den Auftrag: „Weide meine Lämmer!“ Hat der Lehrer die rechte Liebe im Herzen — die uneigennützige, aufopfernde, treue, ermahnende, geduldige, herablassende, freundliche, ernste und feste Liebe, wie sie in 1 Kor. 13, 4—7 so herrlich geschildert wird, — dann hat er nicht erst nöthig, den Kindern zu sagen, daß er sie lieb habe. Je mehr er wirklich Liebe in sich trägt, desto weniger braucht er von seiner Liebe zu reden, denn die Liebe in ihrer Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit prägt sich dann in und außer der Schule in seinem gesammten Thun und Wesen aus. „Worte sind übrig, wenn die That spricht.“

Wo aber die Liebe fehlt, da ist das Lehramt ein saurer und trauriger Dienst, und wo der Lehrer sich nicht durch die Gewalt des stillen, guten Beispiels nach und nach Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit verschafft, da ist er ein bedauernswerther Mann*). Seine

*) Wenn sich ein Lehrer nach zwei Jahren die Achtung und Liebe seiner Ge-

Schule ist dann keine Erziehungsanstalt und er ist kein Erzieher, denn wie in der Natur nur die warme Sonne mit ihrem Frühlingsodem zarte Keime wachrufen, köstliche Blüthen entfalten und zu edlen Früchten reifen lassen kann, so kann auch nur der Lehrer durch die Liebe mit Segen auf seine Schüler wirken. Trefflich sagt in dieser Beziehung Comenius: „Das beste Verfahren zur Handhabung einer guten Schulzucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten Donner und Blitz spendet."

11. Das Sprüchwort sagt: Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe. Ruhte der Schwerpunkt der Lehrerthätigkeit in äußeren Dingen, käme es z. B. auf eine imponirende Körpergestalt, auf ein soldatisches Commando, auf finstere Augen, auf die Schreckmittel der Ruthe und des Stockes an: dann müßten die Lehrer, welche diese Schreckmittel anwenden, die beste Schulzucht haben, wogegen Lehrer von unansehnlicher Gestalt, milder Gesinnung und freundlichem Wesen die schlechteste Schulzucht haben müßten. Glücklicherweise beweist uns aber die Erfahrung oft das Gegentheil. Der Mittelpunkt der Schulerziehung ruht eben nicht in äußeren Dingen, sondern es kommt hier auf die tiefinnerste Persönlichkeit des Lehrers an. Ist der Lehrer ein Mann, der seine Kinder nicht bloß belehrt, sondern ihnen das, was er lehrt, auch vorlebt, steht er in dem Rufe strenger Gerechtigkeitsliebe und Unparteilichkeit, hat er neben der sittlichen Tüchtigkeit seines Charakters sich auch die Kenntnisse und die Geschicklichkeiten erworben, durch welche er seinen Schülern zu einer Autorität wird: dann hat jedes seiner Worte Gewicht, der Eigenwille der Schüler beugt sich dann willig vor der sittlichen Allgewalt ihres Meisters und die Kraft des stillen, guten, selbstsprechenden Beispiels verschafft ihm Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit. An dem Beispiele des Lehrers rankt sich dann das kindliche Gemüth empor, wie der Epheu am Eichstamme. Ohne diesen Haltpunkt aber geht der Schüler sittlich abwärts. Der Lehrer vergesse es nie: Schreiben lernt man nur durch Schreiben, Malen nur durch Malen und Thun nur durch Thun!

Soll das Kind durch die Allgewalt der Liebe erzogen werden, dann ist freilich nothwendig, daß die Liebe rechter Art ist. Das, was manche Leute Liebe nennen, ist oft nichts Anderes als Schwäche, es ist eine Carricatur der wahren Liebe, — Affenliebe. Der wahren Liebe ist es nicht darum zu thun, jeden Wunsch zu erfüllen und jede Neigung zu befriedigen, sondern sie will das Edelste und Höchste in der Menschenseele wachrufen, das Heiligste und Tiefste in der Menschenbrust pflegen und das wahre Wohl des Kindes fördern. Die wahre, ernste, strenge und erziehende Liebe muß darum vor Allem sich in jenen vier Tugenden

---

meinde nicht erworben hat, so ist das ein böses Zeichen für ihn. Daß er Anfangs geschimpft wird, schändet ihn nicht (das verfrühte Loben und Preisen hat manchmal gar wunderliche Gründe!); aber wenn sich nach und nach der anfängliche Widerwille (gegen Ordnung und Zucht) nicht in Achtung und Liebe umwandelt, so muß der Lehrer ernstlich mit sich zu Rathe gehen, ob er Matth. 10, 16 ganz erfüllt hat oder ob nur halb oder ob gar nicht.

zeigen, die wir in § 9 die Cardinaltugenden des Lehrers genannt haben. Die innige Liebe muß nämlich sein: wachsam im Verhüten der Fehler und im Bewahren des Guten; streng an der sittlichen Ordnung festhaltend, wo es sich um Gewöhnung zum Guten handelt; gerecht in der Anwendung von Lob und Tadel, Lohn und Strafe, und vor allen Dingen consequent in Allem, weil ohne die Consequenz der Liebe Erziehung, d. h. Gewöhnung zum Guten, undenkbar ist. Betrachten wir darum im Folgenden diese einzelnen Aeußerungen der wahren Lehrerliebe näher.

II. Die zu einer guten Schuldisciplin nöthigen Lehrereigenschaften und Schuleinrichtungen.

1. Von der Wachsamkeit in der Schule.

(Von den an der Schule thätigen Personen und ihren Rechten und Pflichten.)

„Was ich euch aber sage, das sage ich euch Allen — Wachet!"
Christus (Matth. 13, 37).

12. Das Erste, was von jedem Lehrer gefordert werden muß, ist die Wachsamkeit über sich selbst, über sein Herz, seinen Wandel, seine Zunge. In und außerhalb der Schule, im öffentlichen Verkehre wie im stillen Familienkreise hat der Lehrer allezeit auf der Hut zu sein, daß er Nichts redet und thut, was gegen die Gesetze der Sittlichkeit und der feinen Sitte verstößt, und daß er Nichts von dem versäumt, was die Erziehung der Kinder fördert. Alle Ausbrüche der Leidenschaften, des Zornes, der Rache, des Neides, der Schadenfreude 2c. entwürdigen den Lehrer in den Augen der Kinder. Wohl ist es wahr, daß jeder Mensch über sich wachen soll (Mark. 13, 37. Matth. 26, 41); allein das Andere ist auch wahr, daß das Vergessen dieser Pflicht bei keinem anderen Menschen so schlimme Folgen hat, als beim Lehrer. Er schadet nicht allein sich, sondern auch Anderen; von seinem Verhalten ist das Wohl und Wehe ganzer Generationen abhängig.

13. Wachen soll sodann der Lehrer über seinen Unterricht, über Inhalt und Form desselben. Darum soll er auch nie unvorbereitet in die Schule treten, soll am Anfange des Jahres seinen gesammten Unterricht auf 40 Schulwochen vertheilen und soll alle Abweichungen von diesem geistigen Schuletat gewissenhaft in sein Classenbuch eintragen, um von Jahr zu Jahr sicherer zum Ziele zu kommen. Seine Präparation muß zunächst eine schriftliche sein. Genaues (lautes) Memoriren derselben ist im Interesse des Lehrers in den ersten Jahren unbedingt nothwendig; erst später kann er sich erlauben, den zu behandelnden Stoff in Form eines Aufsatzes mehr oder minder ausführlich

aufzuschreiben, und erst nach gehöriger Uebung im guten Vortragen und im richtigen Fragebilden, wie in der Unterrichtsertheilung überhaupt, sich gestatten, den Stoff sich nur klar zu durchdenken und im Geiste zurechtzulegen. Unter allen Verhältnissen thut aber eine entsprechende Vorbereitung noth.

Ein tüchtiger Lehrer sorgt aber nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine entsprechende Nachbereitung, d. h. er notirt alle Erfahrungen, die er beim Unterrichte gemacht hat, und merkt sich alle Abweichungen seiner Vorbereitung zum besseren Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Contobuch hat, in welchem „Soll" und „Haben" gegenübersteht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes mit einander vergleicht.

14. Ist der Lehrer ein guter Wächter über sich selbst und steht er in der Selbstzucht, die im Stande ist, Andere zu erziehen, dann läßt sich auch erwarten, daß er mit Erfolg über die ihm anvertrauten Schüler wacht. Das beste, sicherste und edelste Mittel, die Kinder zu überwachen, ist das aufmerksame Auge des Lehrers. Ein Mensch, der mit offenen Augen nicht sieht und mit gesunden Ohren nicht hört, taugt ein- für allemal nicht zum Lehrer. In der Art und Weise, wie der Lehrer seine Augen braucht, erkennt man den Grad seiner erzieherischen Tüchtigkeit. Brauchten manche Lehrer ihre Augen besser, so daß sie jeden Augenblick auch das Geringste, was in der Schule vorgeht, sähen, dann würden sie Ruthe und Stock viel weniger, ja gar nicht brauchen. Es liegt eine wunderbare Macht im Auge! (Luk. 22, 61. 62.)

Die Wachsamkeit des Lehrerauges zeigt sich besonders im Verhüten der Fehler. Muß der Lehrer viel zanken und strafen, so ist das ein sicheres Zeichen, daß es ihm an Wachsamkeit fehlt. Die Macht der Persönlichkeit, d. h. die eigentliche Lehrerkraft, steht darum auch mit der Zahl der Strafen stets im umgekehrten Verhältnisse, d. h. je mehr Strafen nothwendig sind, desto schlechter ist die Schule und desto weniger taugt der Lehrer; dagegen ist die Schule um so besser und der Lehrer um so tüchtiger, je weniger er zu strafen nothwendig hat, und je mehr er mit der Wachsamkeit seines Auges etwaigen Fehlern der Schüler vorbeugt, ihren Ausbruch hindert oder ihre Keime erstickt. An dem Worte Dinter's: „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austheilt, gehören neun ihm", hat der Lehrer ein fruchtbares Feld zu praktisch-psychologischen Beobachtungen!

Ob es der Lehrer versteht, die vorbeugenden Maßregeln in rechter Weise zu handhaben, Fehler zu verhüten und die Schüler vom Schlechten ab- und zum Guten hinzuleiten, erkennt ein sachkundiger Schulrevisor schon nach wenigen Minuten Aufenthaltes in einer Schule. Als sichere Kennzeichen einer guten Schulzucht mögen hier nur die folgenden genannt werden:

a) die anständige Körperhaltung der Kinder;
b) die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder während des Unterrichtes;

c) die lauten, vollständigen, zusammenhängenden Antworten der Kinder;
d) die schöne, deutliche Handschrift und die Reinlichkeit in den Schreib-, Aufsatz- und Zeichenbüchern;
e) die Ruhe vor und während des Schulunterrichtes; sowie die Ordnung beim Weggehen;
f) die Lernlust der Kinder und die Freude über das Gelingen ihrer Arbeit;
g) die Art und Weise der Anfertigung häuslicher Arbeiten ꝛc.

In allen diesen Punkten kann der Lehrer Großes leisten, wenn er die Fehler verhütet und die Hindernisse beseitigt, durch welche die Schulzucht gestört wird, und wenn er durch ein wachsames Auge nicht allein nach allen Seiten hin vorbeugend, sondern (was allerdings nicht unterschätzt werden darf) auch anregend wirkt.

15. Damit nun jeder Lehrer und jedes Glied am Organismus der Schule seine Schuldigkeit thue, ist eine organisirte Wachbehörde eingeführt. Diese Wach- oder Aufsichtsbehörde umfaßt folgende an der Schule thätige Personen, nämlich: den Schulrath, den Seminarinspector, die ständigen Seminarschullehrer, die Lehrseminaristen und die Bankobersten.

Die Rechte und Pflichten dieser am Schulorganismus thätigen Personen bestehen in Folgendem:

16. Der Schulrath übt als Mitglied des Ministeriums das oberste Aufsichtsrecht über die Seminarschule aus und zwar in der Weise, daß die amtliche Revision der Seminarschule durch ihn in der Regel alle halbe Jahre (vor Beginn der Michaelis- und Osterferien) erfolgt. Etwaige Ausstellungen und Mängel, die er bei der Revision der Anstalt vorfindet, theilt er dem Seminarinspector behufs Abstellung mit.

17. Der Seminarinspector ist der Director der Seminarschule und deßhalb ihr verantwortlicher Leiter. Seine Functionen sind folgende:

a) Er hat die Seminarschule sowohl nach ihrer äußeren als nach ihrer inneren Seite zu überwachen und nach Außen zu vertreten; er hat darum auch dafür zu sorgen, daß jede im Organismus der Schule thätige Kraft ihre Schuldigkeit thue und daß alle an der Seminarschule wirkenden Lehrer mit- und untereinander in einem lebendigen Zusammenhange bleiben, so daß trotz der Mannigfaltigkeit der Kräfte die Einheit des Ganzen gewahrt bleibt.

b) Er hat die Lections- und Stundenpläne für die Seminarschule zu entwerfen und festzustellen, die Lehrseminaristen zur Ausführung der festgestellten Pläne anzuleiten, sie zur Ertheilung des Unterrichts geschickt zu machen und den gesammten Unterricht unter die verschiedenen Lehrer in zweckentsprechender Weise zu vertheilen.

c) Er hat den Lehrseminaristen in wöchentlich zwei Vorbereitungsstunden die nöthige Anleitung zu ertheilen, den Unterricht möglichst zweckmäßig einzurichten und dabei nicht allein das „Was" des Unterrichtes, sondern auch das „Wie" desselben bis in's Einzelnste zu bestimmen.

d) Er hat den Lehrseminaristen wöchentlich eine Anzahl Musterlectionen zu halten und dafür Sorge zu tragen, daß die Musterlectionen der übrigen ständigen Lehrer regelmäßig und mit Erfolg von den Seminaristen besucht werden.

e) Insbesondere hat er darüber zu wachen, daß die Unterrichtsstunden pünktlich begonnen, ordentlich gehalten und genau geschlossen werden; daß die Disciplin in rechter Weise gehandhabt; daß der Unterricht richtig vertheilt und richtig ertheilt wird; daß die gesammten Controlbücher von den Lehrern und Lehrseminaristen genau geführt, und daß vor allen Dingen die Classenlehrer ihre Pflicht und Schuldigkeit im vollsten Umfange thun.

f) Er hat außer seinen täglichen Schulinspectionen und seinen wöchentlichen Vorbereitungsstunden dafür zu sorgen, daß die gesammte Schulordnung genau eingehalten wird, und daß in den täglichen, wöchentlichen und monatlichen Conferenzen alle Beobachtungen und Erfahrungen, welche die Förderung der Schule bezwecken, zur Sprache gebracht werden. In den Wochen- und Monatsconferenzen hat er den Vorsitz zu führen.

g) Er hat den gesammten Schulorganismus so einzurichten, daß alle von ihm ausgehenden Anordnungen und Einrichtungen sofort zur Kenntniß aller Lehrer, event. aller Schüler kommen, und daß seine Vorschriften genau befolgt werden müssen. Von allen Vorkommnissen der Schule muß er zu jeder Zeit genau unterrichtet sein.

h) Er hat die Aufnahme und Entlassung der Schüler zu besorgen und darüber zu wachen, daß der Ab- und Zugang der Schulkinder in einem monatlichen Berichte an den Rechnungsführer der Schulcasse erstattet wird. (Vgl. § 18[a].) Kinder aus hiesigen Bürgerschulen dürfen (laut der städtischen Schulordnung) nur zum Anfange eines Schuljahres aufgenommen werden.

i) Er hat die Verwendung der Legate und der etatsmäßigen Ausgaben für Seminarschulzwecke zu bestimmen und die Führung der Schulrechnung, die Instandhaltung der Acten, der Absentenlisten, der Inventarienverzeichnisse, der Kataloge, der Classenbücher 2c. zu besorgen resp. zu überwachen.

k) Er ist das Organ der Schulbehörde, deren Anordnungen und Verfügungen für die Seminarschule er zur Ausführung bringt, sowie er andererseits die Verpflichtung hat, die Behörden von allen, das Gedeihen der Schule fördernden und hemmenden Zuständen in Kenntniß zu setzen.

l) In allen äußeren Schulangelegenheiten hat er sich zunächst an den städtischen Schulvorstand zu wenden (Volksschulgesetz §§ 19. 22. 23. 75); dagegen hat er in inneren Schulangelegenheiten mit dem Schulamte resp. dem Ministerium zu verkehren.

m) Das Lehrercollegium, welches unter seiner Leitung an

der Schule arbeitet und aus ständigen Lehrern und aus Lehrseminaristen besteht, hat er so oft als nöthig zu Conferenzen zusammenzurufen und in diesen Conferenzen (vgl. § 75[c]) alles Nöthige so genau und eingehend zu besprechen, daß bei keinem Betheiligten ein Zweifel übrig bleiben kann. Die Conferenzprotokolle hat er mit seiner Unterschrift zu versehen.

18. Gehen wir im Folgenden zur Aufstellung der Instruction für die Lehrer der Seminarschule über, so muß dabei zunächst unterschieden werden, ob die betreffenden Lehrer ständige Lehrer oder Lehrseminaristen sind.

a) Die Pflichten und Rechte der ständigen Seminarschullehrer sind im Allgemeinen bereits im Volksschulgesetz bestimmt (siehe § 42—62 des gothaischen Volksschulgesetzes). Hier ist nur im Speciellen noch zu bemerken, daß sie in ihrem Unterrichte wie in ihrer gesammten Amtsführung und sittlichen Haltung den Lehrseminaristen Muster sein sollen; daß sie sodann auf Einhaltung und Aufrechterhaltung der Schulordnung sehen; den geregelten Verlauf des Unterrichtes, den die Lehrseminaristen ertheilen, in den Hospitirstunden mit Aufmerksamkeit überwachen und dem Seminarinspector darüber Bericht erstatten. Wenn sie Musterlectionen halten, dann müssen sie darauf sehen, daß die bestimmten Zuhörer im Schullocale gegenwärtig sind und sich aufmerksam am Verlaufe des Unterrichtes betheiligen. Sie haben demzufolge am Schlusse der Musterlectionen (sobald die Kinder entlassen sind) die Seminaristen zur Beurtheilung und zur Begründung etwaiger Ausstellungen aufzufordern. Bei den Probelectionen der Seminaristen haben die Musterlehrer eine möglichst scharfe, eingehende, aber objective Kritik zu geben. Alles, was etwa die Einheit des Schulorganismus stören und der Schule irgendwie Schaden bringen könnte, haben sie in den Wochenconferenzen zur eingehenden Besprechung zu bringen. Der älteste unter den ständigen Lehrern ist in Abhaltungsfällen des Seminarinspectors dessen Stellvertreter und hat insbesondere das Recht, den Kindern Urlaub zu ertheilen; außerdem hat er die Besorgung der Aufnahmeprüfungen, die Vertheilung bei der Arnoldistiftung und die monatliche Berichterstattung an den Rechnungsführer der Bürgerschulcasse bezugs der Ab- und Zugänge in der Seminarschule.

b) Die Lehrseminaristen sind keine selbstständigen Lehrer, sondern Schüler des Seminars, sie stehen deßhalb nicht allein unter der Controle der Seminarlehrer, sondern auch unter der der ständigen Seminarschullehrer, und haben ihren Unterricht, wenn möglich, stets im Beisein der letzteren zu ertheilen. Gewissenhafte Vorbereitung auf ihren Schulunterricht, humane Behandlung der Kinder, strenge Selbstbeherrschung, pünktliche Einhaltung der Schulordnung wird ausnahmslos von Jedem gefordert.

Aus der Reihe der Lehrseminaristen werden in der ersten Conferenz des neuen Schuljahres gewählt: α) ein Bibliothekar; β) ein Rechnungsführer; γ) die Aufseher; δ) die Classenlehrer. Jeder Lehrseminarist bekleidet jährlich eines dieser genannten Aemter. Der Wechsel in der Führung dieser Aemter findet alle halbe Jahre statt.

19. Der Bibliothekar ist der Verwalter der Lehrer- und Schülerbibliothek der Seminarschule. Er hat ein Jahr hindurch die Seminarschulbibliothek in Stand zu erhalten und in einer festbestimmten Stunde der Woche das Ausleihungsgeschäft zu besorgen. Bücher dürfen an Lehrer nur gegen schriftliche Bescheinigung ausgegeben werden. Am Schlusse des Schuljahres hat der Bibliothekar den Katalog und das Manual mit den von ihm besorgten Eintragungen behufs Revision der Bibliothek dem Inspector zu übergeben; für etwaige Verluste hat er Ersatz zu leisten, falls er den Verbleib der Bücher nicht nachweisen kann.

20. Der Rechnungsführer bekommt vom Seminarinspector aus Mitteln der Seminarschulcasse einen jährlichen Geldvorschuß und hat dafür außer kleinen nicht aufschiebbaren Reparaturen vorzugsweise den Ankauf von Aufsatz-, Schreibe- und Zeichenbüchern, sowie Schiefertafeln 2c. für Waisenkinder, für Zöglinge der hiesigen Armenpflege und für notorisch arme Knaben der Seminarschule zu besorgen. Der Ankauf gedruckter Schulbücher (Bibeln und Gesangbücher) gehört nicht in seinen Bereich. Beim Ankauf von Schreibebüchern 2c. hat er darauf zu sehen, daß sie glattes und starkes Papier und eine einfach blaue Decke mit einem weißen Namenschildchen haben. Die Schiefertafeln müssen sämmtlich von gleicher Größe und die Federn von einerlei Art sein (vgl. Schreibunterricht). Ueber Einnahme und Ausgabe hat der betreffende Lehrseminarist gewissenhaft Rechnung zu führen, die Rechnung und den Cassebestand auf Verlangen jederzeit dem Inspector vorzulegen und demselben am Schlusse des Schuljahres das gesammte Material zu übergeben.

21. Die Aufseher haben die Pflicht, die Kinder vor und nach der Schule zu überwachen und allen Ausschreitungen derselben vorzubeugen. Ihr Geschäft vor der Schule besteht darin, daß sie an jedem Morgen und Nachmittage vor Beginn der Schule bei jedem Kinde, ehe es das Schullocal betritt, eine Prüfung bezugs seiner Reinlichkeit vornehmen. Der Aufseher hat demzufolge bei jedem einzelnen Kinde darauf zu sehen, ob Gesicht, Ohren, Hals und Hände rein gewaschen, ob die Haare glatt gekämmt, die Schuhe ordentlich und reinlich gehalten und ob die Kleidungsstücke rein und ganz sind (§ 33). Findet er Kinder, welche den genannten Anforderungen nicht entsprechen, so hat der Aufseher das Recht, die Unreinlichen an's Wasser oder nach Hause zur Mutter schicken. Wird diese Maßregel nicht vom gewünschten Erfolge begleitet, so bringen die Aufseher die Angelegenheit in den Wochenconferenzen zur Sprache, und der Seminarinspector erstattet dann, wenn andere Mittel nicht helfen, behufs Abstellung der Uebelstände amtlichen Bericht an den Schulvorstand oder an die Polizeibehörde.

Die Verpflichtung der Aufseher nach der Schule besteht darin, daß sie die Kinder von Zeit zu Zeit auf dem Nachhausewege beobachten und das Resultat ihrer Beobachtungen dem Lehrercollegium mittheilen. Zwischen den Lehrstunden (in den Pausen) haben sie darauf zu sehen, daß alle Ausschreitungen vermieden werden und daß insbesondere die Kinder nicht zu lange in den Aborten bleiben, wo die Gefahr der heimlichen Sünden nahe liegt. Im Allgemeinen haben die Aufseher die

Pflicht, das gesammte sittliche Verhalten der Schüler außer der Schule zu überwachen.

22. Wie jede Classe ihren besonderen Aufseher hat, so hat auch jede ihren besonderen Classenlehrer. Die Classenlehrer sind die nächsten Vorgesetzten der Lehrseminaristen, gleichsam die Oberlehrer. Ihr Amt ist ein sehr wichtiges, einfluß- und segensreiches Ehrenamt, und es können deßhalb zu demselben nur solche Leute gewählt werden, die sich durch ihr wissenschaftliches Interesse, durch pädagogischen Tact und durch sittliche Festigkeit desselben werth machen. Das Amt eines Classenlehrers ist halbjährig. Die Neuwahl wird in der ersten Conferenz des neuen Halbjahres vorgenommen. Für das Sommersemester entscheidet der Seminarinspector allein über die Wahl der Classenlehrer, für das Wintersemester dagegen haben die Lehrseminaristen aus ihrer Mitte sich vier Classenlehrer zu wählen; der Seminarinspector hat in letzterem Falle das Bestätigungsrecht.

Die Functionen der Classenlehrer bestehen in Folgendem:

a) Der Classenlehrer hat Alles zu verhüten, was die Einheit der Disciplin und den Erfolg des Unterrichtes irgendwie stören oder hindern könnte, und — innerhalb der Schranken der gegebenen Gesetze — Alles zu thun, wodurch die Schulzucht und der Schulunterricht gefördert und die Schule gehoben werden kann.

b) Er hat insbesondere vorkommende Abweichungen von der Schulordnung zu notiren und in den wöchentlichen Privatconferenzen, die er mit den Lehrern seiner Classe zu halten hat, zur Sprache zu bringen. In diesen Privatconferenzen führt er den Vorsitz.

c) In der öffentlichen Wochenconferenz haben die Classenlehrer über alle Disciplinarfälle, die in ihrer Classe vorgekommen sind, zu referiren, etwaige Wünsche u. s. w. auszusprechen und in zweifelhaften Fällen die Entscheidung der Conferenz nachzusuchen.

d) Falls die Beurtheilung eines Disciplinarfalles eine genauere Kenntniß der häuslichen Verhältnisse des Kindes nothwendig macht, ist es Sache des Classenlehrers, zu den Eltern des Kindes zu gehen, mit diesen Rücksprache zu nehmen und dann der Conferenz über den Erfolg seiner Bemühungen Mittheilung zukommen zu lassen.

e) Der Classenlehrer hat am Anfange eines jeden Halbjahres den Stundenplan für seine Classe abzuschreiben und im Classenzimmer anzuschlagen. Ebenso hat er die Schülerlisten anzufertigen und das Classen-, Individuen-, Aufgaben-, Absentenbuch u. s. w. zu liniren und an dem dafür bestimmten Ort aufzubewahren.

f) Er hat die vierteljährlichen Censurlisten und die halbjährlichen Versetzungslisten festzustellen und die nöthigen Eintragungen in's Hauptbuch zu besorgen. Ebenso hat er am ersten eines jeden Monats die Absentenlisten in's Hauptbuch zu übertragen und die nöthigen Materialien zur Schulstatistik zusammenzustellen.

g) Er hat das gesammte Classeninventar zu übernehmen und über die Erhaltung desselben, sowie der Schulräume überhaupt, Aufsicht zu führen.

h) Er hat wöchentlich wenigstens einmal zu controliren, ob die Bücher und Schreibmaterialien der Kinder in Ordnung sind, ob die

Schreibe- und Aufsatzbücher, die Federn und Bleistifte ꝛc. den gestellten Forderungen genügen (Bücher mit blauem Umschlage und gutem Papiere; Bleistifte Faber Nr. 2; Schieferstifte möglichst lang und spitz); ferner: ob die Schiefertafeln die normale Größe haben, ob sie ganz sind, ob sich an einem daran befestigten Bindfaden ein Schwamm oder Läppchen zum Abwischen befindet, ob jedes Kind seinen Schulplatz reinlich hält, ob die Subsellien geschont werden ꝛc. (Vergl. § 29.)

i) Der Classenlehrer hat in seiner Classe täglich wenigstens einmal zu hospitiren und seinen Classenbesuch so einzurichten, daß er jeden Lehrer wöchentlich wenigstens einmal hört. Er muß bei diesen Visitationen besonders von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß bei der Menge der Lehrer, die an der Seminarschule arbeiten, vor allen Dingen Einheit in der Handhabung der Schulzucht noth thut, damit nicht durch Nachlässigkeit die Zucht verdorben wird oder durch übergroße Strenge die Gemüther niedergedrückt werden. In den Unterricht selbst hat er nicht zu reden, sowie es ihm überhaupt nicht gestattet ist, den Lehrer in der Classe oder sonstwo im Beisein der Kinder zu tadeln; das Einzige, was ihm gestattet wird, ist, daß er sich alle Beobachtungen und Erfahrungen notirt und in den Privat- oder Wochenconferenzen zur Sprache bringt. Besonders hat er fortwährend zu controliren, ob die Bankobersten ihre Schuldigkeit thun.

k) Diejenigen Beschlüsse, welche die Conferenz faßt, oder die Aufträge, die ihm der Seminarinspector ertheilt, hat der Classenlehrer wo möglich noch an demselben Tage zur Ausführung zu bringen, resp. für die Ausführung der Beschlüsse Sorge zu tragen.

l) Bei allen Disciplinarvergehungen und Unordnungen hält sich der Seminarinspector zunächst an den Classenlehrer, weil dieser die Person ist, welche dem Inspector, sowie dem gesammten Lehrercollegium verantwortlich ist. Daraus folgt zugleich, daß sich der Classenlehrer in allen zweifelhaften Fällen sofort an den Inspector zu wenden und von diesem Instruction einzuholen hat.

23. Die Bankobersten sind Knaben, welche den ersten Platz auf ihrer Bank einnehmen. Sie werden vom Lehrercollegium nach Feststellung der jedesmaligen Versetzungslisten gewählt und vom Classenlehrer feierlich auf ihr Amt verpflichtet. Nur Knaben, welche sich durch Fleiß, Wohlverhalten und Energie auszeichnen, können zu Bankobersten gewählt werden. Wo die Charakterfestigkeit fehlt, muß von der Wahl eines sonst guten Knaben abgesehen werden. Sobald die Wahl stattgefunden hat, sind die erwählten Bankobersten vom Classenlehrer auf folgende Punkte zu verpflichten:

a) Die Bankobersten haben ihren Mitschülern in Allem mit einem guten Beispiele voranzugehen. Sie müssen die Ersten und die Letzten in der Classe sein, damit sie daselbst auf Ordnung und Ruhe halten, die Zuwiderhandelnden notiren und mit der nöthigen Begründung dem Lehrer anzeigen. Wenn Lärm in der Classe ist, oder wenn sonstige Ungehörigkeiten vorkommen, ohne daß die Bankobersten den Lehrern Anzeige machen, so sind die Bankobersten dem Lehrer verantwortlich.

b) Wenn der Lehrer am Schlusse der ersten Schulstunde die Namen der Absenten in die Versäumnißliste einträgt, so haben die Bankobersten aufzustehen und die Namen der Absenten ihrer Bank dem Lehrer laut zuzurufen. Ebenso haben sie auch beim Schluß der übrigen Stunden und beim Schlusse der Schule das Signal zum Weggehen zu geben, d. h. der Bankoberste der untersten Bank (vgl. § 28) erhebt sich und ruft mit lauter Stimme „Eins", worauf er aus der Bank heraustritt und nach der Thüre zugeht; die Schüler seiner Bank folgen ihm dann stumm nach. Ist die unterste Bank geleert, so erhebt sich der Bankoberste der folgenden Bank und ruft laut „Zwei". So geht dasselbe Verfahren weiter. Der Classenoberste ist der Letzte in der Classe.

c) In den Zwischenpausen, in der Freiviertelstunde und auf dem Schulwege haben die Bankobersten auf Ordnung zu sehen und dem Classenlehrer Ueberschreitungen der Schulordnung zur Anzeige zu bringen.

d) Zu persönlichen Diensten für die Lehrer, z. B. zu Gängen zum Bäcker oder Metzger 2c., darf kein Bankoberster, überhaupt kein Schulkind verwendet werden. Wohl aber sind die Bankobersten verpflichtet, diejenigen Dienstleistungen zu besorgen, die im Interesse der Schule begründet sind; dahin gehören z. B. das Holen des Trinkwassers, das Füllen der Waschbecken, das Nässen des Schwammes, die Reinigung der Wandtafel und des Lehrertisches, das Abholen und die Vertheilung der Aufsatzbücher 2c. Zu bemerken ist hierbei aber ausdrücklich, daß die genannten Geschäfte vor oder nach der Schule resp. Stunde besorgt werden müssen, und daß es nicht gestattet ist, dieselben während des Unterrichtes zu besorgen. Während des Schulunterrichtes gehören die Bankobersten dem Unterrichte an und dürfen darin in keiner Weise gestört werden.

e) Das Amt eines Bankobersten ist ein Ehrenamt; darum wird auch die Wirksamkeit derselben vom Lehrercollegium auf das kräftigste unterstützt und bei Gelegenheit der Prämienvertheilung der Arnoldistiftung thatsächlich anerkannt. Je wichtiger das Amt eines Bankobersten ist, desto strenger muß darauf gesehen werden, daß Pflichtverletzungen, Parteilichkeit, Angeberei u. dgl. nicht vorkommen oder mit aller Entschiedenheit beseitigt werden.

2. Von der Ordnung der Schule.

„Ordnung lerne, übe sie,
Ordnung spart dir Zeit und Müh'."
(Volksreim.)

Eine Schule, an der eine größere Zahl öfters wechselnder Lehrer arbeitet, bedarf, wenn sie nicht der Spielball des Zufalls werden soll, der strengsten Ordnung. Nur durch diese ist es möglich, den Geist der Einheit und der Zucht herzustellen, ohne welchen eine Schule nicht bestehen und Nichts leisten kann. Wir betrachten darum in Folgendem zuerst die Ordnung im Lehrerzimmer, sodann die Ordnung im Classenlocale, ferner die Ordnung vor und beim Beginne des Schulunterrichtes, die Schulordnung während des Unterrichtes, die Ordnung zwischen den

Unterrichtsstunden, die Ordnung am Schlusse der Lehrstunden und am Schlusse der Schule.

a) Die Ordnung im Lehrerzimmer.

24. Das Lehrerzimmer ist der Sammelplatz und Aufenthaltsort für das Lehrercollegium vor Beginn der Schule oder während der Zwischenstunden.

25. Auf dem Tisch des Lehrerzimmers müssen die Classenbücher liegen, in welche jeder Lehrer nach beendeter Lehrstunde den behandelten Lehrstoff einzuschreiben hat. Das Mitnehmen dieser Classenbücher in die Privatwohnungen der Lehrer ist ohne die ausdrückliche Erlaubniß des Inspectors durchaus nicht gestattet.

26. Wenn der Lehrer Untersuchungen führen oder Strafen ertheilen muß, so hat er dies in den Zwischenstunden oder nach der Schule im Lehrerzimmer abzumachen. Es ist durchaus unstatthaft, Untersuchungen über Vergehungen der Schüler, Ertheilung von Strafen, besonders körperlicher Züchtigungen, während der Unterrichtsstunden und im Classenlocale vorzunehmen. Der Lehrer bringt dadurch nicht allein seine Schüler, sondern auch sich um den Segen des Unterrichtes.

27. An die im Lehrerzimmer aufgehängte Wandtafel hat jeder Lehrer die Beobachtungen, Wünsche oder Beschwerden zu schreiben, deren Bekanntwerden ihm zum Vortheile der Schule nothwendig erscheint. In der Wochenconferenz hat das Lehrercollegium diejenigen Bemerkungen, welche auf der Lehrertafel standen, in nähere Berathung zu ziehen.

b) Die Ordnung in den Classenzimmern.

28. In jedem Schulzimmer befinden sich eine Anzahl Subsellien, welche von den Schülern immer in der Weise zu besetzen sind, daß dieselben das Licht von der linken Seite haben. Diejenigen Schüler, welche des wachsamen Auges des Lehrers am meisten bedürfen, sitzen diesem am nächsten, so also, daß der Classenoberste den am entferntesten Platz links, der Classenunterste den am nächsten befindlichen Platz rechts einnimmt. Die Plätze für die Bankobersten sind auf jeder Bank links bestimmt. An einer Seitenwand des Schulzimmers befinden sich die Haken, an welche die Kinder die Mützen, Ueberkleider und Tücher aufzuhängen haben. Beim Beginn eines jeden Schuljahres hat der Classenlehrer einem jeden Schüler einen bestimmten Haken anzuweisen und im Beisein der sämmtlichen Lehrer den Kindern das Abnehmen nnd Aufhängen der Mützen ꝛc. einzuexerciren.

29. Daß die schwarze Wandtafel mit dem Kasten zur Aufbewahrung der Kreide und des Schwammes stets in Ordnung ist, dafür haben, wie bereits bemerkt, die Bankobersten zu sorgen. Ebenso ist das Aufziehen der Rouleaux, das Oeffnen und Schließen der Fenster ihre Sache.

30. In jedem Schulzimmer befindet sich ein Classenschrank, der zur Aufbewahrung der Zeichenvorlagen, der Aufsatz- und Schreibebücher, der Federn, der Schieferstifte, der Tintenflasche, des Zirkels und der Trink-

geschirre dient. Vor dem Beginne der Schule hat der Lehrer den Schlüssel zu diesem Schranke bei dem Castellan abzuholen und nach dem Schlusse der Schule sofort wieder zu dem Castellan zu besorgen. Dasselbe gilt für den Schlüssel zu dem Tischkasten des Lehrers. In diesem Tischkasten muß sich jederzeit vorfinden: das Schülerverzeichniß, das Absentenbuch, das Choral- und Gesangbuch, das Liederbuch und das Individuenbuch.

31. Die Wandkarten, Käferkästen, Bilder zum Anschauungsunterricht und andere Lehrmittel, welche in den Classenzimmern aufgehängt sind, sind Classeneigenthum, welches die Schüler zu ehren haben. Die Aufsicht über dasselbe ist zunächst den Bankobersten und sodann den Classenlehrern anvertraut. Wird das Classeneigenthum beschmutzt oder zerstört, dann hat zunächst der Thäter oder, wenn dieser nicht zu ermitteln ist, die gesammte Classe dafür Ersatz zu leisten.

c) Die Ordnung vor Beginn der Schule.

32. Die Vormittagsschule beginnt im Winterhalbjahre früh um acht, im Sommerhalbjahre früh um sieben Uhr. Die Nachmittagsschule wird im Sommer wie im Winter Nachmittags um zwei Uhr angefangen.

Es ist nicht zu dulden, daß die Schüler früher als eine Viertelstunde vor dem Schulanfange das Classenzimmer betreten. Es ist darum die Einrichtung getroffen, daß der Castellan die Schulthüren nicht früher als eine Viertelstunde vor dem Schulanfange aufschließt.

33. Eine Viertelstunde vor Beginn des Schulunterrichtes müssen die Aufseher (vgl. § 21) an ihren Plätzen stehen und die ihnen übertragenen Pflichten treu erfüllen. Haben die Aufseher gefunden, daß die Kinder den gestellten Anforderungen genügen, so erhalten die letzteren die Erlaubniß zum Eintritt in das Classenzimmer. Das Erste, was von ihnen verlangt wird, ist:

a) daß sie ihre Schuhe oder Stiefeln auf dem vor der Thüre befindlichen Abkratzer reinigen, um Staub in der Schule zu vermeiden;

b) daß die Kinder die Mützen, Ueberzieher, Tücher 2c. an denjenigen Haken hängen, der ihnen beim Anfang des ersten Schultages von dem Classenlehrer angewiesen worden ist;

c) daß sie sich dann sofort und still an ihren Platz begeben, die Bücher auf das Bret unter der Schultafel legen und sich ruhig verhalten.

Es ist durchaus nicht zu gestatten, daß die Kinder lärmen, in der Stube umhergehen, sich um den Ofen herumstellen oder überhaupt nur von ihren Plätzen wegrücken. Auch das Anfertigen von Schularbeiten vor Beginn der Schule ist verboten.

34. Ehe der Lehrer in die Classe tritt, haben die Bankobersten, insbesondere die Classenobersten, für Aufrechterhaltung der Ruhe und Ordnung Sorge zu tragen und die Namen etwaiger Ruhestörer an der Wandtafel zu notiren. Einer der Bankobersten hat die Pflicht, die vorhandenen Trinkkrüge und Waschbecken mit frischem Wasser zu füllen und die Wandtafel, den Schwamm, sowie die Tischplatte zu reinigen.

35. Der Lehrer, welcher den Unterricht in der ersten Schulstunde hat, holt beim Castellan die Schlüssel zum Schulschrank und Tischkasten und tritt mindestens mit dem Glockenschlage in's Schulzimmer ein. Bei seinem Eintritte erheben sich die Schüler und empfangen stehend den Lehrer mit einem „guten Morgen" oder „guten Tag".

d) Die Ordnung beim Beginn der Schule.

36. Die Schule beginnt mit einem Gesange und Gebete. Das letztere spricht entweder der Lehrer oder ein Schüler. Für Abwechselung hat der Lehrer Sorge zu tragen, und es sind dafür mit den Kindern in den ersten Declamirstunden des neuen Schuljahres eine Anzahl Schulgebete sicher und gut einzuüben*). Während des Gebetes falten die Kinder die Hände. Nach Beendigung desselben setzen sich die Schüler nieder. Bezugs der Wahl des Gesanges ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die betreffende Melodie in der Singstunde bereits eingeübt ist.

37. Schüler, welche erst nach dem Glockenschlage, während des Gesanges oder Gebetes kommen, müssen vor der Thüre warten. Wer noch später kommt, muß zur Strafe eine Zeitlang an der Thüre (im Innern des Schullocales) stehen bleiben.

38. Damit jede Störung des Unterrichtes unmöglich gemacht werde, hat der Lehrer vor Beginn des Unterrichtes darauf zu halten:

a) daß alle Schüler anständig, gerade und in Reihen hintereinander sitzen, damit der Lehrer alle übersehen kann;

b) daß jedes Kind seine Hände geschlossen auf die Schultafel legt, damit alle Neckereien und Spielereien auf der Tafel, alle ungehörigen und unsittlichen Beschäftigungen unter derselben unmöglich gemacht werden;

c) daß die Füße parallel nebeneinander auf den Boden gestellt werden, damit das Uebereinanderschlagen der Beine und das Hin- und Herscharren mit den Füßen nicht stattfinden kann;

d) daß sämmtliche Schüler dem Lehrer fest in's Auge schauen, weil demzufolge alles Sprechen, Plaudern, Lachen, Flüstern, Hin- und Herrücken, Essen, heimliche Lesen, neugierige Umhergaffen, träumerische Hinstarren ꝛc. nicht vorkommen kann. Bevor nicht aller Blicke auf den Lehrer gerichtet sind, und bevor nicht die Kinder ihren Geist zum Einstreuen der Samenkörner geöffnet haben, beginnt der Lehrer seinen Unterricht nicht.

39. Es würde unpädagogisch sein, wenn der Lehrer die oben aufgezählten Forderungen jedesmal ausdrücklich erst an die Kinder stellen müßte. Alle breiten Auseinandersetzungen und langen Reden müssen wegfallen; hier muß ein Wink des Auges, ein leises Klopfen mit einem Stäbchen auf den Schultisch, oder der einzige (ruhig gesprochene) Ausruf „Achtung!" genügen, um die gesammte Schul-

---

*) Vgl. die Literatur im Abschnitte über den Religionsunterricht.

ordnung sofort herzustellen. Hier hat der Lehrer die beste Gelegenheit, die disciplinarische Macht des Auges zur Geltung zu bringen.

40. Ehe der Unterricht beginnt, hat der Lehrer erst die häuslichen (schriftlichen) Arbeiten der Kinder anzusehen. Damit bei dieser Arbeit nicht unnöthiger Weise viel Zeit verbraucht wird, verfährt er in der Weise, daß er zunächst einmal zwischen den Bänken hingeht und seine Blicke über sämmtliche Schiefertafeln oder Schreibebücher der Bank gleiten läßt, um zu sehen, ob die Kinder ihre Arbeiten überhaupt gefertigt haben, und daß er sodann von jeder Bank einen Schüler aufruft, dessen Arbeit er einer genaueren Durchsicht unterwirft. Länger als zehn Minuten darf das Geschäft des Ansehens der häuslichen Arbeiten nicht dauern. Ist dies Geschäft beendet, dann beginnt der Unterricht.

e) Die Ordnung während des Unterrichtes.

41. Damit die Kinder nicht allein vor und beim Beginn des Unterrichtes, sondern auch während desselben dem Lehrer die nöthige Aufmerksamkeit zuwenden, ist es nothwendig, daß sie ihn fest im Auge behalten. Zu diesem Behufe darf der Lehrer seinen Standort nicht wechseln, er muß vielmehr auf einer Stelle bleiben, von der aus er alle Schüler übersehen kann; denn unmöglich vermag ein Kind dem Lehrer auf längere Zeit Aufmerksamkeit zu erweisen, wenn er vor der Classe auf- und abgeht. Ueberhaupt muß der Lehrer durch seine gesammte stramme Haltung, durch seinen Anstand, durch seine Ruhe &c. den Kindern beweisen, daß er an sich selbst die Zucht übt, die er von seinen Schülern verlangt. Ruhe erzeugt nur, wer Ruhe hat!

42. Da der Schulunterricht zum größten Theile durch das Wort vermittelt wird, so kommt auf die Art und Weise, wie der Lehrer spricht, außerordentlich viel an. Die Aussprache des Lehrers sei demgemäß: a) langsam aber fest. Er bezeuge, daß er Herr seiner Gedanken und Worte ist und daß er weiß und versteht, was er spricht. — Die Sprache sei ferner: b) lautrein und mit scharfer Articulation. Kein Laut darf verschluckt werden; „e" muß von „ö", „ei" von „eu" genau unterschieden werden. Insbesondere halte der Lehrer auf eine reine Aussprache der Vocale. — Die Sprache sei ferner: c) deutlich und vernehmlich. Spricht der Lehrer zu leise, so verstehen ihn die Schüler nicht, und der Unterricht geht verloren. Spricht er zu stark, so greift er seine Lunge unnützer Weise an und bewirkt, daß die Schüler um so leiser reden. Das ist eine allgemeine Erfahrung, daß in denjenigen Schulen, in welchen die Lehrer sehr stark sprechen, die Kinder meist unruhig sind. Der Lehrer halte sich also hier in der rechten Mitte und spreche deutlich und verständlich, ohne in das eine oder in das andere Extrem zu verfallen. — Er vergesse endlich nicht: d) richtig zu betonen, denn mit der richtigen Betonung hängt das rechte Verständniß innig zusammen. Wenn der Lehrer in seiner Sprache nicht betont oder gar falsch betont, dann geht für die Kinder nicht allein das Verständniß, sondern auch das Interesse für den Unterricht verloren.

Junge Lehrer können sich im einfach=natürlichen, aber gut betonten und richtig articulirten Sprechen nicht genug üben! Ein angemessenes Tempo ist dabei von großem Einflusse!

43. Ist der Unterricht akroamatisch, dann hat der Lehrer vor Allem dafür Sorge zu tragen, daß Vortrag und Repetition mit einander abwechseln. Ein zu lang andauernder Vortrag ermüdet auch den besten Schüler, und ein Unterricht ohne Repetition nützt nicht allein Nichts, sondern schadet. Wenn die Kinder nicht am Ende der Lehrstunde den Gang des Unterrichtes überschauen und (in den Oberclassen am besten schriftlich) wiederholend aufstellen können, dann ist der Erfolg des Unterrichtes als verfehlt, mindestens als zweifelhaft zu betrachten. Man hat nur das, was man fest hat!

44. Ist der Unterricht dialogisch, dann hat der Lehrer folgende Ordnung einzuhalten:

a) Die Frage, welche selbstverständlich den Forderungen der Fragebildung entsprechend formulirt sein muß (vgl. oben S. 5), ist an sämmtliche Kinder der ganzen Classe zu richten. Der Unterricht ist für Alle, nicht für Einzelne, darum müssen auch Alle zum Nachdenken veranlaßt und Alle in den Stand gesetzt werden, die gestellte Frage richtig beantworten zu können.

b) Diejenigen Kinder, welche die Frage beantworten können oder wollen, haben dies dadurch zu erkennen zu geben, daß sie bescheiden den Zeigefinger der rechten Hand erheben, indem sie den betreffenden Ellenbogen leise auf die Tafel stützen. Andere Kundgebungen, z. B. das Erheben vom Platze, das Vorbeugen des Körpers, das Bohren des Fingers in die Luft, das Aufpochen mit dem Ellbogen, der Ruf: „ich! ich!" 2c., sind durchaus nicht zu gestatten. Auch das Chorantworten der Kinder darf nicht vorkommen. Eine Ausnahme findet nur dann statt, wenn es auf ausdrücklichen Befehl des Lehrers geschieht. Im letzteren Falle hat dann aber auch der Lehrer dafür zu sorgen, daß das Chorsprechen (bei Einübungen) im Tacte vor sich geht und daß alles wirre Durcheinanderschreien sorgsam vermieden wird.

c) Ist die Frage gestellt, dann überschaut zunächst der Lehrer seine Schüler. Erst wenn er diese Uebersicht gehalten hat, ruft er das eine oder das andere Kind beim Familiennamen (nicht beim Taufnamen) zur Beantwortung der Frage auf. Die Kinder werden außer der Reihe gefragt. Ein Fragen der Reihe nach ist nur bei Repetitionen zuläßig. Der Lehrer soll nicht allein diejenigen Kinder fragen, welche den Finger erheben, sondern auch diejenigen, welche dies nicht thun. Hat der Schüler den Finger erhoben, ohne die Antwort geben zu können, so ist derselbe ebenso straffällig als der andere, der den Finger nicht erhebt, obschon er die Antwort geben kann. Bei Repetitionsfragen ist darauf zu sehen, daß sich zur Antwort alle Kinder ohne Ausnahme melden, d. h. den Finger erheben. Es genügt durchaus nicht, daß sich vielleicht nur einige befähigte Kinder zur Antwort melden. Wo Letzteres der Fall ist, da hat der Lehrer ein Merkzeichen, daß seinem Unterrichte irgend Etwas gefehlt hat.

d) Hat der Lehrer seine Kinderschaar überschaut und ein Kind bei seinem Zunamen aufgerufen, dann hat sich das betreffende Kind sofort und rasch von seinem Platze zu erheben, gerade zu stehen, dem Lehrer fest in's Auge zu schauen und die verlangte Antwort frisch und laut, einfach und bestimmt zu geben. Gebückte Stellung, Auflegen der Hände auf die Tafel, näselndes oder lispelndes Sprechen ist ebenso wenig zu dulden als das Antworten mit einem einzigen Worte. Jede Antwort muß laut und in einem vollständigen Satze erfolgen, und es hat der Lehrer mit aller Consequenz darauf zu halten, daß die Kinder seine Frage mit in die Antwort aufnehmen.

e) Wenn die Kinder gegen die eine oder die andere der aufgestellten Forderungen verstoßen, dann hüte sich der Lehrer vor langen Moralpredigten, durch welche die Zeit versäumt und der Disciplin geschadet wird. Am besten ist es, wenn der Lehrer einen Augenblick mitten im Satze innehält und den betreffenden Schüler mit scharfem Blicke fixirt, oder wenn er mit einem Stäbchen leise auf die Schultafel klopft, oder endlich, wenn er mit der Hand ein Zeichen gibt. So ist z. B. das Zeichen dafür, daß der Lehrer statt einer unvollständigen Antwort eine Antwort im ganzen Satze verlangt, ein Kreis, den der Lehrer mit der rechten Hand beschreibt. Das Zeichen für eine zu schnelle Antwort ist ein wagrechter Strich mit der Hand, für eine zu langsame ein senkrechter Strich, für eine zu leise oder unverständliche Antwort eine Zickzacklinie. Der Lehrer muß Worte sparen, wenn Zeichen genügen. Die Redseligkeit mancher Lehrer ist nicht allein vollständig unnütz, sondern auch schädlich für ihn und für die Kinder (Matth. 12, 36).

f) Beim Antwortgeben der Kinder ist das sogenannte Einblasen [der Antworten] durchaus nicht zu dulden, denn es ist dies nicht allein eine Lüge und ein Betrug von Seiten Desjenigen, der die Antwort eines Andern für seine eigene ausgibt und sich so mit fremden Federn schmückt, sondern auch eine Veranlassung zu Lüge und Betrug von Seiten Desjenigen, der einbläst. Kann oder mag der Schüler die Antwort nicht richtig geben, dann mag er schweigen. Der Lehrer aber hat dabei Veranlassung zu prüfen, ob das Fehlen der Antwort a) aus bösem Willen, b) aus Unachtsamkeit, c) aus Unfähigkeit des Kindes, oder d) ob es durch die eigene Schuld des Lehrers (durch zu barsches Wesen, durch undeutliche, unbestimmte, zu schwierige Fragen 2c.) entstanden ist. Die Heilung des Uebels richtet sich nach der Quelle desselben. In jedem Falle haben sich aber junge Lehrer zu hüten, beschränkte Schüler nach einer falschen Antwort sitzen zu lassen. Das Hinleiten vom Falschen zum Richtigen ist eine Hauptsache!

45. Wenn gelesen oder geschrieben werden soll, also Bücher oder Schiefertafeln gebraucht werden, dann hat der Lehrer dafür Sorge zu tragen, daß das Heraufnehmen und Hinwegthun nicht allein in möglichst kurzer Zeit, sondern auch in aller Stille geschieht. Um dies zu ermöglichen, haben die Kinder die betreffenden Lehrmittel in drei Zeiten herauf- und hinwegzuthun. Gibt der Lehrer z. B. zum Heraufnehmen des Lesebuches durch nicht zu starkes Klappen seiner Hände das Zeichen „Eins“, dann erfassen die Kinder das unter der Schultafel liegende

Buch; beim Zeichen „Zwei" erheben sie das Buch über die Schultafel; beim Zeichen „Drei" legen sie es geräuschlos auf die Schultafel nieder, den Blick wieder, wie früher, unverwandt und fest auf den Lehrer gerichtet. Eine Störung der Ruhe und Ordnung darf während des Bücherwechsels &c. nicht vorkommen. Im Falle aber die Ruhe gestört ist, muß das Wort des Lehrers „Achtung!" genügen, um die Ruhe sofort wiederherzustellen. Bei all diesen Commando's hüte sich der Lehrer aber vor militärischem Schreien. Der Lehrer ist kein Corporal und soll keiner sein. Sanftes und ruhiges Wesen ist recht wohl verträglich mit Festigkeit und Bestimmtheit.

46. Ist die Unterrichtsstunde eine Lesestunde und haben die Kinder die auf das Commando des Lehrers gleichzeitig heraufzunehmenden Bücher leise aufgeschlagen und gerade vor sich hin auf die Tafel gelegt, dann hat der Lehrer weiterhin darauf zu achten:

a) daß das Lesen laut, lautrein, ohne Stocken und mit richtiger Betonung von Statten geht;

b) daß er während des Lesens gebückte Stellung, eingedrückte Brust, gesenkten Kopf ebenso wenig duldet, als das Auflegen der Arme auf die Tafel.

c) Die Lesenden müssen die Bücher vom Subsellium aufnehmen und in einer Entfernung von ca. einem Fuß vor sich hinhalten. Ist das Geschäft des Lesens beendigt, dann haben sie das Buch wieder auf die Tafel hinzulegen und still nachzulesen. Beim Nachlesen darf nicht geduldet werden, daß die Kinder das Buch senkrecht auf die Tafel stellen oder dasselbe unnöthiger Weise mit den Händen berühren.

d) Beim Nachlesen haben die Kinder mit dem Schieferstifte auf die zu lesenden Wörter zu zeigen. Um der Reinlichkeit des Buches willen ist nicht zu dulden, daß die Kinder mit dem Finger auf die nachzulesenden Wörter zeigen.

47. Bei Beginn der Schreibestunde, der Aufsatz- und der Zeichenstunde ist folgende Ordnung einzuhalten:

a) Der Lehrer theilt die im Schulschranke aufbewahrten Schreib- und Zeichenmaterialien (Bücher, Federn, Stifte &c.) in bestimmter Ordnung an die Bankobersten aus und tritt sofort wieder an seinen gewöhnlichen Standort.

b) Die Bankobersten lassen die Bücher für die Schüler ihrer Bank ruhig liegen, bis das Commandowort des Lehrers erfolgt. Spricht der Lehrer „1", dann nimmt jeder Bankoberste sein Buch und gibt die übrigen fünf resp. sechs Bücher schnell und leise an den linken Nachbar. Beim Commando „2" nimmt der zweite Schüler sein Buch und gibt die übrigen Bücher dem linken Nachbar, u. s. w. Auf diese Weise werden die Bücher in größter Ordnung und aller Stille am Anfang der Stunde ausgetheilt und am Ende derselben wieder eingesammelt. Auch hier ist das Auge des Lehrers das beste Disciplinarmittel, denn durch dasselbe wird alle Unordnung schon im Keime erstickt.

48. Beim sogenannten Kopfrechnen dürfen die Kinder nicht flüstern, nicht die Lippen bewegen, nicht mit den Augen starr an die

Decke sehen oder gar mit dem Finger in die Luft schreiben. Die Hände müssen geschlossen sein, damit das mechanische Zifferrechnen unmöglich werde und das Denkrechnen zu seinem Rechte komme.

49. Beim Beginn der Singstunde macht sich in den Oberclassen ein Wechsel der Plätze zur Bildung der Abtheilungen für die erste und zweite Stimme nöthig. Auch hier muß der Lehrer darauf halten, daß diese Aenderung in größter Ordnung vor sich geht, so daß alles Poltern und Lärmen vermieden wird. Das Vermeiden der Fehler ist besser als das Bestrafen derselben.

50. Beim Declamiren müssen die Kinder dem Lehrer in's Auge schauen und ihr Pensum laut, langsam und ohne Stocken vortragen. Wenn die Kinder stocken, dann darf der Lehrer mit Einhelfen nicht vor. schnell sein. Verlegenheit weckt die Kraft. Uebrigens gilt alles Stocken, Stottern, Vertauschen, Versetzen, Wiederholen, Verbessern 2c. als ein Zeichen, daß die Kinder ihr Pensum nicht ordentlich gelernt haben und daß sie darum am Ende der Schule in der Schule bleiben müssen, um unter der Aufsicht des Lehrers das Versäumte nachzuholen.

51. Bei schriftlichen Uebungen, Anfertigung von Aufsätzen 2c., dürfen die Kinder nicht nach den Tafeln ihrer Nachbarn sehen (abschreiben), sondern müssen still für sich arbeiten. Sind sie über Etwas im Unklaren und wünschen sie darüber Auskunft, dann haben sie sich sofort an den Lehrer zu wenden. Es ist dabei aber nicht gestattet, daß jedes Kind beliebig und nach seinen plötzlichen Einfällen sich sofort mit einer Frage an den Lehrer wende, sondern es muß verlangt werden, daß dasjenige Kind, welches Belehrung sucht, den Finger erhebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache dieses Anzeichens fragt.

52. Es ist bei keinem Unterrichtsgegenstande zu gestatten, daß die Kinder sich während des Unterrichtes schriftliche Notizen machen oder sich mit dem sogenannten Nachschreiben beschäftigen; dagegen ist dem Lehrer dringend zu empfehlen, daß er mindestens in der letzten Viertelstunde von den Kindern das im Unterricht Behandelte niederschreiben lasse. Je besser die Kinder das behandelte Lehrpensum schriftlich darstellen, desto besser war der Unterricht. Der beste Prüfstein für die Leistungen einer Schule sind die schriftlichen Darstellungen.

53. Es ist mit aller Strenge darauf zu halten, daß während der Unterrichtsstunden alle Störungen vermieden werden. Es ist darum nicht zu dulden:

a) daß Eltern während der Unterrichtsstunden das Schullocal betreten und Entschuldigungen, Beschwerden oder Klagen anbringen*) (vgl. § 24 des goth. Volksschulgesetzes);

b) daß Lehrseminaristen während des Unterrichtes ab- und zugehen und durch Oeffnen und Schließen der Thüre den Unterricht stören. Die

*) Alle Entschuldigungen der Eltern sind vor Beginn der Schule schriftlich einzureichen.

Hospitanten haben sich während der Unterrichtsstunden ruhig zu verhalten und weiter Nichts zu thun, als dem Unterricht aufmerksam zuzuhören und über den Verlauf desselben Protokoll zu führen, um auf Grund des letzteren eine eingehende und objective Kritik in der Conferenz liefern zu können. Es ist ihnen dabei durchaus nicht gestattet, Schüler zur Ordnung zu rufen, die Lehrseminaristen zu corrigiren, sich in die Disciplin zu mischen, die Strafgewalt sich anzumaßen ɛc., selbst dann nicht, wenn der betreffende Lehrseminarist offenbare Fehler macht und dadurch seine Lehr- und Regierungsunfähigkeit constatirt. Das Einzige, was den betreffenden Hospitanten im letzteren Falle gestattet ist, ist, wie gesagt, die Mittheilung seiner Erfahrungen in der Wochenconferenz oder nöthigenfalls die sofortige (aber nicht den Anschein des Auffälligen erregende) Herbeirufung des Classenlehrers oder des Inspectors.

c) Um alle Störungen zu vermeiden, sollen sich die Kinder beim Eintritt einer erwachsenen Person (sei dies der Classenlehrer, der Inspector, der Schulrath ɛc.) während der Unterrichtsertheilung nicht von ihren Plätzen erheben, es sei denn, daß ihnen dazu vom betreffenden Lehrer ein besonderes Zeichen gegeben werde. (Vgl. § 35.)

d) Das Hinausgehen der Kinder während der Unterrichtsstunden ist zu vermeiden und kann nur dann gestattet werden, wenn das Kind an Harnbeschwerden leidet oder wenn natürliche Bedürfnisse die zeitweilige Entfernung aus dem Schullocal unbedingt nothwendig machen.

54. Fünf Minuten vor Schluß der ersten Vor- und Nachmittagsstunde hat der Lehrer die Namen der fehlenden Schüler in das Absentenbuch einzuschreiben. Es geschieht dies in der Weise, daß er an die Bankobersten die Frage richtet: „Wer fehlt?“ Die Bankobersten erheben sich darauf von ihren Plätzen und antworten der Reihe nach: „Auf meiner Bank fehlt N. oder Niemand, worauf der Lehrer die nöthigen Eintragungen in das Absentenbuch besorgt. Hat der Lehrer dieses Geschäft beendigt, dann gibt er dem Classenobersten das Absentenbuch, damit dieser dasselbe in das Fenster des Corridors lege, wo der älteste Seminarschullehrer (vgl. § 18) die Absentenbücher aller vier Classen controlirt und hinter den Namen des bezeichneten Absenten entweder „krank“ oder „mit Erlaubniß“ oder „ohne Erlaubniß“ schreibt. Im letzteren Falle ist sofortige Anzeige an den Inspector zu erstatten, um sich entweder mit den Eltern in Vernehmen zu setzen oder polizeiliche Hilfe zu beanspruchen.

Der Lehrer soll nie vergessen, daß er jeden Tag häusliche Aufgaben zu stellen hat. Das Anschreiben dieser Aufgaben an die schwarze Wandtafel ist Sache des Classenobersten.

55. Der Classenoberste in Classe III hat auf besondere Veranlassung seines jedesmaligen Lehrers pünktlich mit dem Glockenschlage das Läuten der Glocke im Corridor zu besorgen. Sobald der Ruf der Glocke ertönt, ist sofort in allen Classen der Unterricht zu schließen.

Zwischen jeder Schulstunde findet eine Pause statt. Die Pause nach der zweiten Vormittagsstunde dauert 15 Minuten; jede andere

Zwischenpause darf den Zeitraum von 5 Minuten nicht überschreiten. In jeder dieser Pausen sind die Kinder aus dem Schulzimmer hinaus und in's Freie zu führen.

f) Die Ordnung zwischen den Unterrichtsstunden.

56. Sobald die Schulglocke den Schluß der Stunde verkündet, gibt der Lehrer das Zeichen zum Aufstehen, und es treten daraufhin zunächst die Bankobersten aus der Bank heraus. Der unterste Bankoberste ruft mit lauter Stimme „eins“ und geht nach der Thüre; ihm folgen sofort, leise auftretend, die Schüler der untersten Bank, sich an der Thüre paarweise aufstellend; dann ruft der folgende Bankoberste mit lauter Stimme „zwei“, worauf die Schüler seiner Bank das Verfahren ihrer Vorgänger wiederholen; so „3“, „4“, „5“, „6“ &c. Haben sich so die Kinder an der Thüre paarweise geordnet, dann tritt der bisherige Lehrer ab (um sich in's Lehrerzimmer zu begeben und dort die nöthigen Einzeichnungen in's Classenbuch vorzunehmen), und derjenige Lehrer, welcher die folgende Stunde zu ertheilen hat, tritt an die Spitze der Kinderschaar, um sie paarweise hinaus in's Freie zu führen. Wir gehen bei dieser Einrichtung von dem Gesichtspunkte aus, daß jeder Lehrer seine Lehrstunde von Glockenschlag zu Glockenschlag zu halten hat.

In den kleinen Pausen werden die Kinder einmal in dem Klostergange herumgeführt. Die Kinder dürfen sprechen und ein ordentliches Liedchen singen. Es ist aber darauf zu halten, daß nach Verlauf von fünf Minuten die Kinder wieder an ihren Plätzen in der Schule sitzen. In der Freiviertelstunde gehen die Lehrer mit den Kindern in einem paarweise geordneten Zuge nach dem Myconiusplatze oder, sollte die Witterung ungünstig sein, nach dem Klosterhofe. In jedem Falle aber müssen die Kinder in der Zwischenpause vom Lehrer ordentlich überwacht werden. Es ist wünschenswerth, daß der Lehrer den Kindern Anleitung zu ordnungsmäßigen schönen Spielen (Turnspielen) gibt.

57. Während der Zwischenpause nach der zweiten Lehrstunde dürfen die Kinder ihr mitgebrachtes Frühstück essen; dagegen ist nicht gestattet, daß die Kinder in der Zwischenpause zum Bäcker, Metzger oder zur Obsthökerin laufen, sich dadurch der Aufsicht der Lehrer entziehen, ihre Naschlust befriedigen und sogar Veranlassung zu kleinen Diebereien bekommen. Was das Essen anlangt, so ist den Kindern zu sagen, daß sie etwaige Einkäufe vor der Schule zu besorgen haben, und was das Trinken angeht, so wird dafür vom Lehrer im Classenzimmer Sorge getragen. Hierbei sei an das in § 23^{d} (S. 25) Gesagte erinnert.

58. In den Zwischenstunden haben alle Kinder mit Ausnahme der Classenobersten das Schullocal zu verlassen. Das Dableiben Einzelner ist durchaus nicht zu dulden. Nur der Classenoberste hat das Recht und die Pflicht, noch einige Augenblicke in der Classe zu bleiben, um beim Beginn der Zwischenpause für Lüftung des Schulzimmers und, vor

Beginn des Unterrichtes, für Schließung der Fenster zu sorgen. Kinder, welche beim Beginn der Pause den Lehrer bitten, auf den Hof gelassen zu werden, werden nur unter der Bedingung entlassen, daß sie sich nach längstens fünf Minuten wieder im Zuge einfinden. Versäumen die Kinder vor Beginn der Pause die Bitte oder stellen sie die Bitte später, so ist ihnen die Erfüllung derselben mindestens zu erschweren. Unter keiner Bedingung aber darf es der Lehrer straflos hingehen lassen, wenn die Kinder erst während oder nach der Pause nach dem Abort laufen und dadurch Veranlassung nehmen, den Unterricht muthwillig zu versäumen.

59. Sind die festgesetzten fünf resp. fünfzehn Minuten verflossen, so hat der Lehrer in Classe III dafür zu sorgen, daß durch die Schulglocke das Zeichen zum Wiederbeginn des Unterrichtes gegeben wird. Das Läuten mit der Schulglocke bedeutet also nicht, daß die Kinder in die Schule kommen sollen, sondern daß der Unterricht in der Classe seinen Anfang nehmen soll. Es ist die Sache des Classenlehrers, darüber zu wachen, daß die ihm unterstellten Lehrer die Kinder in paarweis geordnetem Rückzuge pünktlich zur Classe zurückführen und daß alle unnöthige Zeitversäumniß auf das gewissenhafteste vermieden wird.

g) Die Ordnung beim Schlusse der Schule.

60. Wie während der gesammten Schulzeit, so muß auch am Schlusse der Schule die vollkommenste Ordnung und Pünktlichkeit herrschen. Das Zeichen zum Schulschluß hat in der Classe der Lehrer zu geben, und zwar wird er durch das Läuten der Schulglocke daran erinnert. Er hat es für eine Ehrensache anzusehen, daß er sich nicht von den Schülern zum Schulschlusse nöthigen resp. sich nicht daran erinnern läßt. Den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern, ist nicht gestattet.

Wie die Frühschule mit Gesang und Gebet begonnen wird, so wird die Nachmittagsschule mit Gesang und Gebet geschlossen. Ob auch beim Schlusse der Frühschule und beim Anfang der Nachmittagsschule ein Lied gesungen, oder ob nur ein Gebet gesprochen werden soll, hängt von dem Unterrichtsgegenstande ab, mit dem früh die Schule geschlossen oder Nachmittags begonnen wird.

61. Wenn das Zeichen zum Schulschluß gegeben ist, dann haben die Bankobersten mit möglichster Ruhe die an den Wandhaken befindlichen Kleidungsstücke herbeizuholen und an die Schüler ihrer Bank nach Maßgabe der vom Classenlehrer getroffenen Einrichtung zu vertheilen.

Sind die Kinder zum Weggange bereit, dann hat der Lehrer nachzusehen, ob Bücher in der Schule gelassen werden, ob die Plätze der Schüler reinlich sind (jeder Schüler hat für die Reinlichkeit seines Schulplatzes zu stehen) und ob nicht der eine oder der andere Schüler vielleicht in der Schule bleiben muß. Die Ordnung beim Weggehen ist dieselbe wie beim Schluß einer Schulstunde (vgl. § 56). Der Lehrer begleitet die paarweis geordnete Kinderschaar bis an die Thüren

des Kreuzganges, bringt dann den Tischkastenschlüssel zu dem Castellan und schreibt im Lehrerzimmer die durchgenommenen Lehrpensa in das Classenbuch. —

Zum Schlusse dieses Abschnittes soll hier noch ausdrücklich bemerkt werden, daß zur festen, sicheren Einübung der im Vorigen aufgestellten Schulordnung die erste Woche des neuen Schuljahres verwendet werden soll. So lange die Schulordnung nicht in Fleisch und Blut der Lehrer und Schüler übergegangen ist, fehlt dem Unterricht ein Theil seiner erziehenden Wirkung. Befinden sich deine Schüler nicht in einer sittlichen Atmosphäre — der einzig gedeihlichen Witterung der Schule —, so ziehest du ungenießbare Frucht!

3. Die Gerechtigkeit des Lehrers.

„Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."
Schiller's Wallenstein III, 3.

62. Gerecht ist ein Lehrer, wenn er nicht allein Gerechtigkeit liebt, sondern auch übt, und zwar gegen die Armen und die Reichen, gegen die Befähigten und die Schwachen, gegen Freunde und Feinde. Wenn er sich in Ausübung dieser Tugend weder durch die Verstimmung von Außen noch durch die Versuchung von Innen irre machen läßt, dann verdient er nicht allein die Achtung seiner Schüler, sondern er bekommt und bewahrt diese Achtung auch. Kinder haben dafür einen sehr scharfen Sinn! Freilich ist die Ausübung der Gerechtigkeit keine leichte Sache, denn es gehört zu ihr nicht allein ein herzliches Wohlwollen, sondern auch eine bedeutende Intelligenz. Wenn dem gerechten Lehrer das Wohlwollen und die Liebe fehlt, wenn es ihm nicht allezeit und überall um das wahre Wohl der ihm anvertrauten Schüler zu thun ist, dann wird seine Gerechtigkeit leicht zur Tyrannei, und er selbst erniedrigt sich zu einem grausamen Despoten. Aber auch eine bedeutende Intelligenz muß der gerechte Lehrer haben, d. h. eine scharfe Beobachtungs- und eine klare Unterscheidungsgabe. Er muß sich immer fragen: Wie kommt der Schüler zu dieser Aeußerung? Worin liegen die Quellen seiner sittlichen Verkehrtheit? Wie denkt und beurtheilt das Kind das Vergehen und die Strafe? Ist der Schüler von deiner Gerechtigkeit sicher und fest überzeugt? Drückt ihn deine Gerechtigkeit vielleicht nieder, oder erhebt und stärkt sie ihn? — Versäumt der Lehrer die Beantwortung dieser Fragen und handelt er nur nach seinem subjectiven Belieben, nach Laune und Willkür, dann kann es dahin kommen, daß er sich für den gerechtesten Mann von der Welt hält, während der Schüler in ihm die personificirte Ungerechtigkeit erblickt und ihn als herzlosen Tyrannen und unsittlichen Menschen auf das tiefste haßt. Der Despot mag sprechen: „Mögen sie mich auch hassen, wenn sie mich nur fürchten." Der Lehrer soll das nicht; er ist kein Caligula. Er soll kein Zuchtmeister, sondern ein Meister der Zucht sein! Aber gerade darum muß ihm an der Zuneigung und dem Vertrauen des

Schülers Alles liegen, denn ohne dasselbe ist seine pädagogische Wirksamkeit ohne Segen.

63. Die Gerechtigkeit des Lehrers zeigt sich am klarsten bei seinen Belohnungen und Bestrafungen. Jenes sind die Reizmittel zum Guten, dieses die Abschreckungsmittel vom Bösen; in allen Fällen aber sind sie nicht Sühneacte, sondern Medicamente, die Medicin für moralisch Kranke. Ein normaler Mensch thut das Gute ohne Rücksicht auf Lob und Lohn und vermeidet das Böse, auch wenn es keinen Tadel und keine Strafe nach sich zieht. Nicht so der sittlich Kranke! Ist also der Lehrer bei Austheilung von Lob und Tadel ein Arzt, dann muß auch sein ganzes Verfahren den Gesetzen der sittlichen Heilkunde entsprechen.

Das Erste, was dem Lehrer, der als Seelenarzt moralisch Kranke heilen soll, gesagt werden muß, ist:

a) Sei bei Austheilung von Lob und Tadel, sowie bei allen Belohnungen und Bestrafungen im höchsten Grade vorsichtig und gewissenhaft! Tadle nicht zu kalt, lobe nicht zu warm! Spende Lob und Strafe nicht unverdient und theile Beides unparteiisch und der That angemessen aus. Belohne überhaupt nur gute Handlungen, welche aus guten Gesinnungen hervorgegangen und mit freiem Willen vollbracht sind, deren Urheber aber immer noch sicherer und fester werden sollen und daher angefeuert werden müssen. Belohne also nicht ein gutes Gedächtniß, nicht den scharfen Verstand, aber belohne das Gedächtniß, das nur durch Mühe scharf wird, den Verstand, der sich unermüdlich übt. Belohne auch nicht zu oft, belohne nicht die zufällige Beantwortnng von Fragen oder die augenblickliche Aufmerksamkeit, sondern nur die längere Pflichttreue und den ausdauernden Fleiß. Belohne das Belohnenswerthe nicht mit Geschenken, damit der Ehrgeiz nicht herausgefordert, die Eitelkeit nicht angereizt werde; es sei Dein Lob ein anerkennendes Wort, ein freundlicher Blick, vor Allem die Hinweisung auf Gottes Beifall.

b) Es entspreche sodann die Belohnung stets der That des Zöglings, so daß sich die Naturgemäßheit der Belohnungen nicht verkennen läßt. Künstliche und mit einer gewissen Form ausgestattete Belohnungsfeierlichkeiten sind in der Schule zu vermeiden. (Prämien?) Ueberhaupt dürfen Belohnungen nie als Zweck, sondern nur als Folgen guter Handlungen stattfinden. Vor Allem ist aber darauf hinzuarbeiten, daß der Zögling zu der Erkenntniß und zu dem bewußten Gefühl gelangt, daß das Gute seinen Lohn in sich selbst hat.

64. Wie mit dem Lobe, so muß der Lehrer auch mit dem Tadel vorsichtig sein. Jeder Tadel werde kurz ausgesprochen und gestalte sich nicht, wie bei schwachen Müttern, zu einer langen Strafpredigt. Neben dem Tadel muß aber auch die Anerkennung Platz finden, damit die Kraft wächst und die Arbeitslust nicht erschlafft. Immerwährender Tadel ermattet endlich auch den Strebsamsten! Wenn z. B. auf jede falsche Antwort die Bezeichnung „dummer Junge" folgt, dann kommt endlich auch ein kräftiger Knabe zu dem Glauben an seine Unfähigkeit und dadurch zu einer Muthlosigkeit, die möglicherweise zu einer sittlichen Erschlaffung und Gleichgültigkeit führen kann. Anerkennung

sollte die Regel, Tadel die Ausnahme sein! Um sich seines Werthes bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Werthschätzung unentbehrlich.

65. Die Gerechtigkeit in Lob und Tadel beweise der Lehrer besonders bei Gelegenheit der Censurvertheilung. Die öffentliche Censurvertheilung in unserer Seminarschule ist vierteljährlich und findet zu Johannis, Michaelis, Weihnachten und Ostern statt. Die Ertheilung der Censuren darf nur auf Grund wiederholt vorgenommener und gewissenhafter Prüfung geschehen und muß sich vornehmlich auf den Fleiß, die Fortschritte und das Betragen des Schülers erstrecken. In letzterer Beziehung ist das Individuenbuch (s. unten) recht oft zu Rathe zu ziehen. Bei Ertheilung der Specialcensur werden folgende fünf Stufen angenommen, welche mit Ziffern bezeichnet werden: 1 = recht gut, 1—2 = gut, 2 = befriedigend, 2—3 = kaum genügend, 3 = ungenügend. Der Classenlehrer hat die Censuren, nachdem sie in der Privatconferenz festgestellt worden sind, in das Hauptbuch der Classe einzutragen. Ebenso hat derselbe die Ausführung der Versetzung (Location oder Translocation) zu bewerkstelligen, nachdem solche auf Grund der ertheilten Censuren vom Lehrercollegium der Classe beschlossen ist. Das sogenannte Certiren (stündliche oder tägliche Versetzung) ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

66. Wenn der Lehrer genöthigt ist, zu strafen, dann soll er — wie bereits gesagt — nie vergessen, daß die Strafe die bittere Arznei ist, welche er als Seelenarzt dem Kranken geben muß, um dessen sittliche Gesundheit wiederherzustellen. Sie darf deßhalb auch nur bei Dem angewendet werden, der wirklich sittlich krank ist, d. h. bei dem Zöglinge, der das Rechte und Gute kennt, es thun und lassen kann, der aber seiner Ueberzeugung zuwider handelt. Strafe also nicht ein schlechtes Gedächtniß, nicht das Unrecht, das der Schüler aus Unwissenheit oder aus guter Absicht gethan hat! Nur den mit Absicht verkehrten Willen führe mittelst Ernst und Strenge auf den rechten Weg zurück.

Aber auch bei der strengsten Strafe muß der Schüler die wohlmeinende Absicht des Lehrers durchfühlen. Der Arzt, der den Kranken heilen soll, darf ihm nicht böse sein. Man muß wehe thun, um wohlzuthun! Insbesondere ist hier noch zu bemerken, daß der Lehrer beim Vollzuge der Strafe nicht theilnahmlos und kalt bleiben darf, sondern daß er eine edle Entrüstung als Ausdruck des gerechten Unwillens über die strafwürdige That zu erkennen geben muß. Dagegen muß er sich vor Leidenschaftlichkeit und jener Art der Strafe, deren Züchtigung das Gepräge der Selbstrache gibt, mit Gewissenhaftigkeit hüten. Ein zorniger, rachsüchtiger Lehrer ist ein Unmensch. Ein Arzt, der operiren will, muß Ruhe haben!

67. Bei der Strafe sind das Alter, das Geschlecht, das Temperament, die Bildungsstufe und der Gesundheitszustand des Schülers zu berücksichtigen. So wenig der Arzt für die verschiedensten Krankheiten ein und dasselbe Heilmittel gibt, so wenig darf der Lehrer alle Fehler durch ein einziges Mittel und in gleicher

Weise bestrafen. Bei den Strafen kommt es weniger auf die Quantität, mehr auf die Qualität an. Vor allen Dingen muß die Strafe dem Vergehen entsprechen, und zwar sowohl der Beschaffenheit, als auch der Größe nach. Der Faule mag nachlernen; der Träge bleibe ohne Erholung; der Unaufmerksame mag aufstehen; der Schwatzhafte, der Streitsüchtige oder der Unreinliche mögen allein sitzen 2c. Dabei muß aber festgehalten werden, daß die Strafe nichts Entwürdigendes haben darf und daß die Kinder nicht zur Strafe knieen, nicht gegenseitige Abbitte thun sollen 2c. Strafen, die das Ehrgefühl ersticken, schänden Den, der sie dictirt. Ehe man in der Classe straft, suche man den Schüler erst unter vier Augen zu strafen. „Und er nahm ihn besonders", heißt es Mark. 7, 32.

68. Die Strafen, welche in der Seminarschule ertheilt werden, haben in aufsteigender Linie folgende Stufenfolge:

a) ein ernster, strafender Blick oder eine mißbilligende Miene;
b) ein Wink oder eine sonstige Bewegung mit der Hand, ein Klopfen auf den Tisch 2c.;
c) ein Zuruf mit freundlicher Warnung;
d) ein kurzes Wort des Tadels;
e) ein ernster, strenger Verweis;
f) Aufstehenlassen vom Platze, Heraustretenlassen aus der Bankreihe, oder Anweisung eines besonderen Sitzes.

Man erspare das Wort, wenn der Blick genügt; man erspare den Tadel, wenn die Warnung wirkt; man erspare die Züchtigung, wenn die Beschämung hilft. Immer aber zeige der Lehrer in seiner Fassung und Haltung, daß ihm die Sache nicht gleichgültig ist, sondern daß der heilige Ernst der Liebe ihn treibt, zu drohen und zu strafen.

Bei Drohungen sei der Lehrer außerordentlich vorsichtig. Er spreche die Drohung selten aus, dann aber mit einer Bestimmtheit, auf welche die Erfüllung bei nochmaligem Eintreten desselben strafwürdigen Falles sicher, bestimmt und sofort folgt. Viele und unbestimmt ausgesprochene Drohungen, welche nie in Kraft treten, sind der Ruin der Schuldisciplin. Der Lehrer schadet sich dadurch ebenso, wie er sich durch Schimpf- und Scheltworte erniedrigt. Unerfülltes Drohen gleicht dem Donner ohne Blitz: er schreckt nicht, er zündet nicht.

69. Während der Unterrichtsstunde soll jede längere und zeitraubende Strafausübung vermieden werden. Bei Unterbrechungen und Störungen des Unterrichtes durch Schüler steht jedem Lehrer das Recht zu, folgende Strafen in sofortige Anwendung zu bringen:

a) das Aufstehen vom Platze;
b) das Heraustreten aus der Bankreihe;
c) das Alleinstehen in einer Ecke der Stube;
d) das Sitzen auf der Strafbank;
e) das Dableiben nach der Schule.*)

*) Die obigen Bestimmungen sind der „Schulordnung der Seminarschule zu Jena" (Verlag des pädagog. Seminars) entlehnt.

Im letzteren Falle muß der Lehrer die Aufsicht über die zurückbleibenden Schüler führen, weil ohne diese Aufsicht leicht Vergehungen entstehen können, welche noch größere Strafen veranlassen. Das Verhüten der Fehler resp. der Strafen muß immer des Lehrers Hauptsorge sein.

70. Wenn alle Disciplinarmittel erschöpft sind, und wenn trotzdem der selbstsüchtige Wille des Schülers noch hartnäckig dem Gesetze widerstrebt, erst dann kann die körperliche Züchtigung eintreten. Folgende Arten der körperlichen Züchtigung sind aber mit aller Strenge ausgeschlossen:

a) die Ohrfeige, die Maulschelle, überhaupt jeder Schlag an oder auf den Kopf;
b) das Schlagen mit dem Stocke oder mit der Faust;
c) das Stoßen, Puffen, Haarrupfen, die Schläge auf die Hand und auf die Fingerspitzen, das Knieenlassen ꝛc.

Die einzige Art der körperlichen Züchtigung, welche gestattet ist, ist die mit der Ruthe auf den Hintertheil des betreffenden Knaben (s. Ministerialdecret vom 18. August 1859 und § 3 des gothaischen Volksschulgesetzes). Aber auch diese Art der Strafe soll von den Lehrseminaristen aus vielen Gründen nicht ausgeübt werden, sondern nur das Vorrecht der älteren, an der Seminarschule ständig angestellten Lehrer sein. Dabei ist zu bemerken, daß die körperliche Züchtigung höchst selten, dann aber höchst vorsichtig, kurz und mit Bezeugung sittlicher Entrüstung (ohne Zorn) auszuführen ist. Ein Schulmann, der seine Schüler oft körperlich züchtigen muß, ist entweder ein Despot oder ein schwacher Mann, der nicht im Stande ist, durch die Kraft seines Geistes sich bei seinen Schülern Ansehen zu erwerben. Je mehr der Lehrer in dieser Weise zu strafen sich genöthigt sieht, desto mehr hat er Grund sich selbst zu prüfen. Jedenfalls ist es wahr, daß man mit öfteren körperlichen Züchtigungen den Trotz nicht heraus- und den Gehorsam nicht hinein-, wohl aber die Achtung und Liebe todtschlägt. Nur derjenige Lehrer wird die Ruthe in rechter Weise gebrauchen, der die Kinder von Herzen lieb hat. Wo die Liebe fehlt, muß die Ruthe verbannt werden. — Daß es keinem Lehrer gestattet ist, eine körperliche Züchtigung während des Unterrichts zu ertheilen, ist bereits gesagt worden; auch ist bekannt, daß die Strafe nur am Schlusse der Stunde, in der Pause und dann auch nur im Lehrerzimmer vorgenommen werden kann. Die körperliche Züchtigung im Schullocale ist nur bei sehr gravirenden Vergehen gestattet.

71. Wenn die Lehrseminaristen es für nöthig finden, daß ein Schüler körperlich gezüchtigt wird, dann haben sie ihre Anträge auf Vollziehung der körperlichen Züchtigung am Ende der Unterrichtsstunde bei einem oder dem anderen der ständigen Lehrer zu stellen und den betreffenden Antrag ruhig und objectiv zu begründen. Findet der betreffende ständige Lehrer auf Grund der vorgenommenen Untersuchung den betreffenden Fall und dessen Begründung für richtig, dann führt er nach seinem Ermessen die Strafe aus, oder läßt sie — aber dies kann

nur in seinem Beisein geschehen — von dem Antragsteller selbst ausführen. Geht dem betreffenden älteren Lehrer aber gegen die Ausführung des Antrags irgend ein Bedenken bei, so hat er die Ausführung zu sistiren und den Fall der Lehrerconferenz zur Beurtheilung und Beschlußfassung vorzulegen. Uebrigens möchten wir wünschen, daß alle Lehrer die vortreffliche Abhandlung über die körperlichen Züchtigungen von Dr. Mertens in dessen Programm der höheren Töchterschule zu Hannover lesen möchten!

72. Vor die Conferenz, d. h. vor das gesammte Lehrercollegium, gehören auch alle Anzeigen über moralische Vergehungen der Schüler, z. B. über thatsächlichen Ungehorsam, über unzüchtiges Wesen, über gemeine Reden, über Lüge und Betrug &c. Der härteste Fall der Strafe tritt ein, wenn der Angeklagte vor dem gesammten Lehrercollegium und der versammelten Classe bestraft wird. Bezugs der Ausübung des Strafrechtes aber soll sich jeder Lehrer zwei Rückert'sche Sprüche merken:

a) „Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich."

b) „Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich Dein Amt beim Kinde recht vertreten."

Schlußbemerkung. Die vorstehenden Bestimmungen sind nicht erschöpfend; sie deuten nur das Nothwendigste an und überlassen das Andere dem sittlichen Tacte des Lehrers. Es sei deßhalb an dieser Stelle an das Wort Goethe's erinnert:

„Der gute Mensch in seinem dunklen Drange
Ist sich des rechten Weges wohl bewußt"

und an das andere von Lenau:

„Kinder sind Räthsel von Gott und schwerer als alle zu lösen,
Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt."

4. Die Consequenz des Lehrers.

„Jeder, der in sich fühlt, daß er etwas Gutes wirken kann, muß ein Plagegeist sein. Er muß nicht warten, bis man ihn ruft ...., er muß sein wie eine Fliege, die, verscheucht, die Menschen immer wieder von einer anderen Seite anfällt."
Goethe.

73. Die Tugend kann dem Kinde nicht angelehrt, sondern muß ihm angewöhnt werden. Alle Erziehung ist Gewöhnung. Die Gewöhnung aber beruht auf Uebung. Die Uebung besteht in der öfteren Wiederholung, durch welche der Mensch sich die Fertigkeit erwirbt, das Rechte und Gute zu thun, so daß es ihm schließlich zur anderen Natur wird und er gar nichts Anderes mehr als das Rechte und Gute mag und will. Um nun dem Schüler die Tugend zur zweiten Natur zu machen, muß man mit dem ersten Gebote der Schule, mit der Gewöhnung zum Gehorsam, den Anfang machen. Der Gehorsam muß das Erste sein, denn, wenn der Schüler nicht ge-

horchen, d. h. nicht auf das Sittengesetz, das ihm in der Person des Lehrers verkörpert entgegentritt, horchen lernt, dann kann die Schule Nichts leisten. Erst muß man discipliniren und dirigiren, ehe man moralisiren und katechisiren kann. Freilich meinen wir hier nicht jenen unbedingten, blinden, knechtischen Gehorsam, der den Schüler zum willenlosen Werkzeuge, zum zitternden Sclaven herabwürdigt und der den Lehrer zum unbarmherzigen Despoten, zum starren Tyrannen stempelt, sondern jenen Gehorsam, der im Vernunftbereiche sittlicher Gesetze liegt und dem sich der Schüler freiwillig und freudig unterwirft. Wo dieser rechte Gehorsam ist, da ist auch die Erreichung des Erziehungszweckes gesichert. „Ist Gehorsam im Gemüthe, wird nicht fern die Liebe sein." Dieser kindliche Gehorsam hat seine Wurzel freilich weder in einem barbarischen Abschreckungssystem, noch in einer süßlichen Ziererei, weder in einer sentimentalen Tändelei, noch in einer weiten Auseinandersetzung der Beweggründe und der Nothwendigkeit des Gehorsams. Es ist eine erfahrungsmäßige Thatsache, daß sich der rechte Gehorsam weder mit der Ruthe, noch mit Scheltworten, weder mit Schmeicheleien, noch mit Geschenken, noch mit Gründen erzwingen läßt*). Der rechte Gehorsam hat seine einzige Pfahl- und Nährwurzel in der sittlichen Consequenz des Erziehers. Daher kommt es auch, daß nur die consequente Liebe die rechte Liebe ist, und daß nur diese Liebe jenen erziehenden Einfluß ausübt, der weit über das Grab des Lehrers hinausreicht. Die Consequenz des Lehrers zeigt sich in der Ausdauer, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit und Festigkeit seiner Bestrebungen zum Besten seiner Schüler. Wo dem Lehrer die Bestimmtheit und Consequenz fehlt, da fehlt ihm Alles, nicht allein die Autorität und der Respect, sondern auch die dauernde Liebe und Anhänglichkeit seiner Schüler. Denn wenn er die Kinder zwischen seinem und ihrem Willen in der Schwebe läßt; wenn er heute erlaubt, was er — ohne daß die Umstände sich geändert haben — ein ander Mal verbietet, und wenn er heute vergißt, was er gestern gesagt hat: dann ist es kein Wunder, wenn die Erziehung mißräth, wenn die Schuldisciplin dem Lehrer Schande macht und wenn die Kinder ihm den Gehorsam kündigen. — Der consequente Lehrer ist stets ruhig und besonnen. Erst überlegt er und dann handelt er. Was er aber nach sorgfältiger Ueberlegung für richtig befunden und den Schülern als das Gesetz der Schule mitgetheilt hat, das ist und bleibt ein- für allemal und unter allen Umständen das Gesetz für die Schüler. „Lieber ein Bein gebrochen als das gegebene Wort." Darum geht auch das ganze Dichten und Trachten des consequenten Lehrers auf exacte und strenge Durchführung seiner Befehle und Vorschriften hinaus. Seine fortwährende Aufmerksamkeit ist der Cordon, der dem Ungehorsam keinen Durchgang gestattet. Hat er z. B. verlangt, daß die Kinder pünktlich, reinlich, sauber gekleidet zur Schule kommen, so sieht er auch jeden Tag darauf, ob sein Befehl erfüllt ist; hat er verlangt, daß ein jeder

---

*) Gründe gehören für Erwachsene, nicht für Kinder. Müssen aber einmal Gründe sein, dann gebe man dieselben nicht vor, sondern nach der That.

Aufsatz schön geschrieben sei, so hält er auch mit unerbittlicher Zähigkeit an dieser Forderung; hat er gesagt, daß jedes Kind auf die Fragen des Lehrers in vollständigen Sätzen laut und deutlich antworten muß, so duldet er auch jene abgerissenen näselnden Antworten nicht, obgleich er täglich, ja stündlich gegen den alten Fehler anzukämpfen hat. Anfangs sträuben sich die Schüler gegen die Consequenz und finden sie hart; je mehr und je länger sie aber unter dem Einflusse eines consequenten Lehrers stehen, desto mehr erkennen sie den Segen der Consequenz und desto mehr lieben und loben sie den Lehrer. Es kann kein schlimmeres Verdammungsurtheil geben, als das: „Ich habe bei dem und dem Lehrer Nichts gelernt — er war zu gut, d. h. zu schwach."

74. Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, daß junge Lehrer die Consequenz mit der Liebe schwer in Einklang zu bringen vermögen, und daß sie sich oft dem Irrthume hingeben, daß zu einer guten Schulzucht ein finsteres Gesicht und ein barsches Wesen nothwendig sei. Dieser Meinung gegenüber muß ausdrücklich betont werden, daß es nicht Liebe, sondern Schwäche ist, wenn der Lehrer dem Ungehorsam nicht vorbeugt, den Unordnungen nicht durch Verhütung derselben steuert, und den Kindern die Fehler nicht abgewöhnt, die im späteren Leben das Glück der Menschen untergraben. Eine strenge Ordnung und eine ernste Zucht bringen dem Kinde Segen, Verweichlichung dagegen bringt Unsegen! Die größten, berühmtesten Männer und Völker haben stets eine strenge Erziehung gehabt und dem alten Wahrworte ihren Beifall gegeben, daß Ehrfurcht die Grundlage aller Erziehung ist. Strenge Erziehung thut besonders in der Zeit der Gegenwart noth, in der die Jugend in Gefahr steht, der Ungebundenheit einer falschen Freiheit zum Opfer zu fallen. Der Lehrer vergesse es nie: Je freier die Formen des Lebens sind, desto strenger muß die öffentliche Erziehung sein. — Aber dabei muß doch auch das Andere ausdrücklich constatirt werden, daß der consequenteste Lehrer der freundlichste und liebevollste Mann von der Welt sein kann. Strenge ist ja nicht Härte und rohe Gewalt ist nur das Zeichen gemeiner Seelen. Es muß jene Freundlichkeit und Heiterkeit im Lehrerberufe sogar ausdrücklich gefordert werden, denn Heiterkeit und Frohsinn sind das schöne Vorrecht edler und charaktertüchtiger Naturen. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht, Gift ausgenommen" (Jean Paul). Der Lehrer soll überhaupt nie vergessen, daß die Consequenz nicht in äußeren Dingen, sondern in der Tiefe des Lehrercharakters ihren Grund hat. Wenn der Lehrer ein sittlicher Charakter ist, dann ist seine Schulzucht gut; ist er ein charakterloser Mensch, dann ist sie schlecht. Die Schuldisciplin ist der Prüfstein für das tiefinnerste Wesen des Lehrers.

Endlich muß noch erwähnt werden, daß der consequente Lehrer zur Durchführung seines Willens nicht viel Worte braucht, sondern daß ein Wink, ein Blick, ein Wort (ein „Pst") genügt, um seinen Wünschen und Befehlen Folge und Geltung zu verschaffen. Der Hauptmann zu Capernaum mit seinem knappen aber freundlichen „Gehe hin", „Komme her", „Thue das" mag uns ein Muster sein, mit unseren Worten

recht sparsam umzugehen. Daß junge Lehrer diese Sparsamkeit nicht üben, sondern mit ihren Disciplinarmitteln verschwenderisch umgehen, das ist's, was ihnen und der Schule oft so sehr schadet.

75. Um die angehenden Lehrer zur rechten Consequenz zu erziehen und es ihnen zu ermöglichen, künftig mit Segen im Lehramte zu wirken, sind in der Seminarschule drei Einrichtungen getroffen, durch welche die Lehrseminaristen fort und fort an ihre Pflicht erinnert werden. Diese Einrichtungen bestehen darin:

a) daß die Lehrseminaristen bei einander zu hospitiren und über den Verlauf und Erfolg der Schulzucht in Gegenwart aller Lehrer in der Conferenz Bericht zu erstatten haben, resp. den Lehrer und den Unterricht genau und richtig recensiren müssen. Damit die Kritik Segen bringe, muß sie enthalten einen Bericht (über den Lehrstoff, Lehrgang, die Lehrmethode 2c.) und ein Gericht (welches sich selbstverständlich vor Bitterkeit zu bewahren hat und keine unbewiesene Behauptung bringen darf). Bei der Beurtheilung hat der Kritiker etwa folgende Fragen zu beantworten:

Stand die Masse des Lehrstoffes im richtigen Verhältnisse zur gegebenen Zeit?
War der Stoff richtig vertheilt?
War die Disciplin klar?
War der Unterricht anschaulich?
Hat der Lehrpraktikant logisch entwickelt?
Hat er das Entwickelte sicher eingeübt und fest eingeprägt?
Wie war die Sprache des Lehrers in Bezug auf Reinheit, Stärke, Betonung, Grammatik 2c.?
Wie war die Fragebildung und die Vertheilung der Fragen?
Was ist über die Persönlichkeit des Lehrers, über seine Haltung und über seine Manieren zu bemerken?
Wie war seine Disciplin?
Waren die Kinder aufmerksam und ruhig?
Hatte der Lehrer Auge und Ohr für die Fehler und Ueberschreitungen der Schüler oder hat er Manches ignorirt?
Wie war der Lehrton und der Geist des Unterrichtes?
Was ist über den gesammten Erfolg des Unterrichtes zu berichten? 2c.

Dabei ist es von großer Wichtigkeit, daß die Seminaristen lernen, die Wahrheit zu sagen und dieselbe sich sagen zu lassen. Je wahrheitsliebender die Seminaristen gegen einander sind und je dankbarer jeder eine wohlmeinende und begründete Kritik aufnimmt, desto mehr wird der Einzelne und das Ganze gefördert. —

Damit jeder Seminarist zu der im Obigen geforderten Consequenz erzogen werde, ist aber weiterhin nothwendig:

b) daß die Lehrseminaristen alle Wahrnehmungen und Vorkommnisse der Schulen in ihrem Notizbuche schriftlich aufzeichnen. Zu diesem Zwecke hat sich nicht allein jeder Lehrseminarist ein Notizbuch anzuschaffen, sondern es muß auch ein Schüler-Individuenbuch und im Lehrerzimmer ein Classenbuch vorhanden sein. In das Individuenbuch ist

jede Beobachtung über den Charakter des Knaben und dessen Behandlung einzutragen; in das Classenbuch dagegen ist das durchgenommene Lehrpensum so ausführlich als möglich einzuschreiben. Beide Bücher sind jeden Montag früh dem Inspector vorzulegen. Sie dienen vorzugsweise zur Controle bei den unter a angegebenen Kritiken.

c) Das Hauptmittel, die angehenden Lehrer an fortwährende Consequenz zu gewöhnen, sind endlich die Conferenzen des gesammten Lehrercollegiums. Hier kommt Alles zur Sprache, was im Laufe des Tages oder der Woche nicht in Ordnung war; hier hat Jeder das Recht, ja sogar die Pflicht, seine Meinung frei zu äußern. Die Conferenz ist das Geschwornengericht, wo Jeder sein Urtheil bekommt, und vor welches Jeder gestellt wird, der an dem Organismus der Seminarschule arbeitet. Die Conferenzen sind dreifacher Art, nämlich:

α) Wöchentliche Special-Conferenzen der Lehrer einer Classe. Der Classenlehrer führt den Vorsitz. Vor diese Conferenz gehören alle Anfragen, Anzeigen, Vorschläge, Anträge, Beschwerden, Differenzen, Disciplinarfälle, welche innerhalb der Classe vorkommen. Die Conferenz ist nur vorberathend. Die Ergebnisse der Conferenz hat der Classenlehrer in der wöchentlichen Hauptconferenz dem gesammten Lehrercollegium vorzulegen.

β) Die wöchentliche Hauptconferenz der Lehrer aller Classen findet unter dem Vorsitze des Seminarinspectors statt. Sie beschließt und entscheidet über alle neu zu treffenden Einrichtungen und Anordnungen, übt richterliche Gewalt, indem sie über Bestrafungen ꝛc. entscheidet, und faßt bindende Beschlüsse, indem ihrer Gewalt Alles zur Beurtheilung anheimgegeben wird, was sich im Schulleben ereignet hat. Insbesondere sind in dieser allgemeinen Conferenz die Beschlüsse der Separatconferenzen zum Vortrag zu bringen. Durch Beschluß der Hauptconferenz werden diese Anträge entweder abgelehnt oder angenommen. In letzterem Falle werden ihre Beschlüsse rechtskräftig.

γ) Die dritte Art der Conferenzen sind die monatlichen Conferenzen. Sie finden am Abende des ersten Mittwoch eines jeden Monats statt und dienen namentlich zur Besprechung von Schülerindividualitäten und zur disciplinarischen Behandlung der Kindercharaktere. Es liefert diese Conferenz stets ein Stück praktischer Psychologie und hat darum für die Schule bedeutenden Werth. Das Individuenbuch — die Charakteristiken der Schüler enthaltend — ist im Lehrerzimmer sorgfältig zu verschließen, damit es nicht etwa einmal in unrechte Hände kommt. Außer den genannten psychologischen Erörterungen hat die Monatsconferenz noch die Aufgabe, die Censuren auszufertigen und über die Location oder Translocation der Schüler zu entscheiden. Ueber jede dieser Conferenzen wird Protokoll geführt, welches vom Classenlehrer, beziehungsweise vom Inspector, zu unterzeichnen ist.

Dies sind die hauptsächlichsten Einrichtungen zur Begründung und Erhaltung einer guten Schuldisciplin in unserer Schule. Wenn durch diese gesammten Einrichtungen das Lehrergewissen tagtäglich geschärft und der Sinn des jungen Lehrers für das Richtige geübt wird, dann hat die Seminarschule ihren nächsten Zweck erreicht und kann am Ende des Schuljahres die Lehrseminaristen getrost und mit der Hoffnung entlassen, daß die aus der Seminarschule hervorgehenden Lehrer in disciplinarischer Beziehung nicht allein das Rechte wissen, sondern auch hinreichende Gelegenheit gehabt haben, das Rechte zu thun. Wenn die jungen Lehrer auf dem in der Seminarschule betretenen Wege weiter fortschreiten — und sie werden es, wenn die ihnen vorgesetzten Bezirksinspectoren nur einigen Werth darauf legen, daß die in der Seminarschule beobachtete Schulordnung auch in der Landschule eingeführt und beibehalten wird —, dann wird ihnen der Segen der Seminarschule mehr und mehr fühlbar werden. Die künftigen Lehrer aber, um welche in der Seminarschule das Band der sittlichen Gemeinschaft geschlungen war, werden dann später sicherlich in ihrem Berufsleben mit Freuden auf ihr Wirken in der Seminarschule zurückblicken und mit Dank bekennen, daß ihnen in der Seminarschule, der alma mater, das erste Verständniß für Schulpraxis geöffnet wurde und daß ohne diese Schule das Lehramt ihnen nicht die Berufsfreude gebracht haben würde, die als der beste Segen treuer Pflichterfüllung betrachtet werden muß. Es wird sich übrigens auch hier bewähren, daß eine Schulverbesserung erst dann recht anerkannt wird, wenn dieselbe Mutter und Großmutter geworden ist.

Zweiter Theil.

Der Schulunterricht.

„Das ABC des Schulmeisters ist wichtiger als das Bajonnet des Soldaten.“
Brougham.

Im Bisherigen ist die Seminarschule als Erziehungsanstalt betrachtet worden und zwar nicht allein in Rücksicht auf die Kinder, sondern auch in Bezug auf die jungen Lehrer. Wenn im Folgenden von dem Schulunterrichte geredet werden soll, so ist — soll die Sache verständlich werden, — eine doppelte Betrachtung nöthig, nämlich:

1) die Betrachtung der beim Seminarschulunterrichte maßgebenden Grundsätze im Allgemeinen (Didaktik);

2) die Betrachtung der Anwendung dieser Grundsätze im Besonsonderen, d. h. die bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu beobachtenden Maximen (Methodik).

Erster Abschnitt.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichtes.

(Didaktik.)

„Grundsätze sind das Knochengerüste des Charakters.“ Lichtenberg.

1. Die Erziehung hat es mehr mit der Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung zu thun, der Unterricht dagegen ist eine absichtliche und planmäßige Mittheilung von Vorstellungen und Geschicklichkeiten. Erziehung und Unterricht schließen sich demnach nicht aus, sondern ein, und Herbart hat vollständig Recht, wenn er sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ Beide verhalten sich zu einander wie der Zweck zum Mittel. Denn fragen wir nach den Mitteln der Erziehung, so werden wir auf Gewöhnung und Belehrung geführt, und fragen wir nach dem Zwecke des Unterrichtes, so besteht derselbe nicht in der Unterhaltung, nicht im Zeitvertreib, nicht im Geldgewinn 2c. 2c., sondern lediglich und allein in der Erziehung. Nach dem Allen erklärt es sich, daß die Hauptforderung der Didaktik der erziehende Unterricht ist.

Soll aber der Unterricht erziehend wirken, dann muß er zunächst so eingerichtet werden, daß die gesammten Kräfte des Kindes naturgemäß und harmonisch zur Entwickelung kommen. Wo es der Unterricht nur mit einem Aneignen von todtem Wissen zu thun hat; wo nur auf ein mechanisches Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, auf ein äußerliches Anlernen und eine lebensleere Anhäufung von todtem Wissensstoff gesehen wird; wo die Kenntnisse nur an der Außenseite hängen bleiben und keinen Halt im Geiste haben; wo der Unterricht nicht auf das Können, auf den freien selbstständigen Gebrauch des Erlernten hinleitet; wo er nur eine Seelenkraft des Kindes entwickelt, den Verstand oder das Gemüth des Kindes einseitig auf Kosten der anderen Kräfte pflegt und nicht nach jener Uebereinstimmung der Kräfte trachtet, aus welcher sich erst wirkend das wahre Leben erhebt; wo er dem Schüler nicht Frische und Kraft, nicht Lust und Begeisterung für den Unterricht beibringt, also, daß ihn nicht allein der Stoff, sondern auch die Art und Weise des Vortrags fesselt; wo der Unterricht nicht aufklärend und anregend wirkt, nicht an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt, nicht willensfeste Charaktere bildet, heilige Empfindungen erzeugt und innerliche Stärke gibt: — da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht die Rede

sein und der Lehrer darf nicht sagen, daß er unterrichtend erziehe und erziehend unterrichte.

Das Hauptmerkmal für den erziehenden Unterricht ist seine Einwirkung auf die Gesinnung, auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, wenn der Unterricht nur den alleinigen Zweck hat, den Verstand zu bilden und den Menschen gescheidt zu machen, dann ist's in der That mit den Schulen und mit der Menschheit schlimm bestellt. Ist's schon an sich nicht wahr, daß viele Kenntnisse den Menschen gescheidt machen, so ist es noch viel weniger wahr, daß die gescheidtesten Menschen die besten sind. Grube hat darum auch ganz recht, wenn er sagt: „Es ist eine alte Verkehrtheit, die Motive unsrer Handlungen im Kopfe, statt im Herzen zu suchen. Der Kopf gleicht dem Matrosen, der im Mastkorbe hängend die größte Aus- und Fernsicht hat und den glücklichen Hafen zuerst erspäht, der aber nicht die Kraft besitzt, auf denselben zuzusteuern; das Herz dagegen gleicht dem Steuermann, der schweigend auf den Compaß blickt und das Schifflein ruhig und weise durch Sturm und Wellen leitet. Herz gut, Alles gut; Herz schlecht, Alles schlecht." Jedenfalls aber ist es wahr: die Menschen leben nicht, wie sie denken, sondern sie denken, wie sie leben. Wo der Adel der Gesinnung fehlt, da ist der befähigtste und kenntnißreichste Mensch Nichts werth. Das königliche Wort Friedrich Wilhelm's III. sollte darum über jeder Schulthüre stehen: „Die Cultur der Intelligenz nach allen Richtungen ist nicht zu tadeln, aber sie darf nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter im Leben, darauf — und darauf allein kommt zuletzt Alles an."

Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ohne welche ein erziehender Unterricht nicht gedacht werden kann, er muß nämlich wahr, praktisch, klar und dauerhaft sein.

1. Die Wahrheit des Unterrichts.

„Der Mensch soll die Wahrheit nicht allein suchen, sondern sie auch Anderen unverstellt mittheilen." Dreßler.

Zur Wahrheit des Unterrichtes gehört ein Dreifaches: 1) die Richtigkeit des Inhaltes; 2) die Correctheit der Darstellung; 3) die Wahrheit der Empfindungen.

2. Soll der Unterricht ein wahrhaft bildender sein, so ist zuerst nothwendig, daß sein Inhalt wahr, d. h. richtig ist. Bietet der Unterricht falsche Thatsachen dar, werden den Kindern Irrthümer gelehrt und Vorurtheile beigebracht, dann hat der Unterricht keinen bildenden Werth. Wer da weiß, wieviel Unglück der Irrthum und der Aberglaube über die Menschheit gebracht haben, wird zugestehen, daß die Richtigkeit des Unterrichtes in erste Linie zu stellen ist. Der Lehrer sei darum auf der Hut, daß er nicht dem Geiste der Kinder durch Irrthümer schade und daß in seinem Unterrichte weder absichtslos

noch absichtlich Entstellungen, Uebertreibungen, Bemäntelungen, Verdrehungen 2c. vorkommen. Der Lehrer braucht ja (im pädagogischen Interesse) nicht Alles zu sagen, was wahr ist; aber das, was er sagt, muß wahr sein. Nur dadurch, daß er unbedingt wahr ist, verschafft er sich das Vertrauen der Kinder und weckt in ihnen das Gefühl für Wahrheit und Recht. Wer als Lehrer dieses Ziel nicht erreicht, hat umsonst gelebt.

Es ist aber nicht genug, daß der Inhalt des Unterrichtes wahr und richtig ist, sondern es muß auch gefordert werden, daß die Darstellung correct und richtig sei. Alle Zweideutigkeiten im Ausdruck, alle hohlen Redereien müssen vermieden werden; der Schüler muß bei jedem Worte wissen, was er sich dabei zu denken hat. Wenn der Unterricht sich der Correctheit in der Sache, in der Form und in der Sprache befleißigt, dann wird auch im Schüler das Streben nach Wahrheit (das gerade unserer Zeit so sehr noth thut) zu einer Triebkraft des Lebens werden. Möchten doch die Lehrer das Lessing'sche Wort nicht vergessen: „Das Streben nach Wahrheit ist mehr werth als die Wahrheit selbst.“ Die Hauptsache hierbei ist freilich, daß der Lehrer seinem Charakter nach wahr ist, und daß er nicht Empfindungen und Gefühle heuchelt, die er in der That gar nicht hat. Die Kinder haben für des Lehrers Wahrhaftigkeit ein außerordentlich scharfes Auge und fühlen sofort heraus, ob seine Gefühle aufrichtig oder erheuchelt sind. Wo das Letztere stattfindet, da hat es mit dem Segen des Unterrichtes ein Ende.

Das sicherste Mittel zur Erreichung der oben gestellten Forderung ist eine gewissenhafte Vorbereitung. Wenn der Lehrer bei seiner Vorbereitung die besten Bücher des betreffenden Lehrfaches gewissenhaft benutzt, wenn er vor dem Niederschreiben seiner Präparation jeden Gedanken erst in reifliche Erwägung zieht, wenn er nicht allein den Inhalt, sondern auch die Form desselben einer scharfen Kritik unterwirft, dann sind die Vorbereitungsstunden Segensstunden, denn Irrthümer und Unwahrheiten werden dann sicherlich vermieden. Wer die Wahrheit und Richtigkeit des Unterrichtes über Alles stellt, muß seiner Sache vollständig sicher sein. Darum bereitet sich ein gewissenhafter Lehrer nicht allein vor, sondern auch nach, d. h. er sammelt die in der Schulstunde gewonnenen Erfahrungen und notirt sich diese zur Benutzung für die Aufstellung des nächsten Jahres-, Wochen- oder Tagesplanes. Derartige schriftliche Notizen sind überaus wichtig. Wie der Künstler sich entwickelt und bildet, indem er seine Gedanken darstellt und festhält, so bildet sich auch der Lehrer, wenn er seine Erfahrungen tagtäglich niederschreibt. Sind sie auch nicht zum Drucke bestimmt, so drücken sie sich doch in die Seele ein. — Uebrigens kann es auch dem gewissenhaftesten Lehrer passiren, daß ihm Irrthümer unterlaufen. Es unterscheidet sich dann aber der gewissenlose Lehrer dadurch vom gewissenhaften, daß jener seinen Irrthum zu vertuschen, zu verheimlichen oder zu entschuldigen sucht, während der gewissenhafte es für Pflicht erachtet, den erkannten Irrthum zu berichtigen und, wenn der Irrthum von den Schülern entdeckt wird, denselben rückhalts-

los und ruhig mit der Erklärung einzugestehen: „Ihr habt Recht — ich habe mich geirrt.“ Ein solch offenes und ehrliches Geständniß schändet den Lehrer nicht, aber es nützt den Schülern, denn es weckt den Wahrheitssinn und erhöht ihren Respect vor der Autorität der Wahrheit.

Soll der Unterricht bei den Schülern das Streben nach Wahrheit befördern, dann ist weiterhin nothwendig, daß man dem Schüler nicht den Autoritätsglauben aufdringt, sondern daß man ihn veranlaßt, die mitgetheilten oder aufzufindenden Thatsachen selbst zu beobachten und selbst zu prüfen. Wir wollen damit keineswegs der Kritisirsucht unserer Zeit das Wort reden; wohl aber wollen wir constatiren, daß Selbstwägen, Selbstmessen, Selbstbesichtigen, Selbstbeobachten und Selbstprüfen mehr werth sind als alles Vordemonstriren und Vordociren. Der Lehrer muß dem Schüler den Weg des Suchens und Findens zeigen; er hat dabei die Rolle eines Steuermannes zu übernehmen, der dem Schifflein des Unterrichtes unbemerkt den rechten Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherem Wege zum Ziele führt. Auf diese Weise wird der Sinn für Wahrheit geweckt und geübt.

Daß der Lehrer beim öffentlichen Examen die wahren Leistungen der Schüler zeigt, nicht mit einzelnen befähigten Köpfen Parade macht, sondern seine Ehre darin sucht, daß die größere Durchschnittszahl der Schüler den Anforderungen entspricht, versteht sich von selbst. Wer die Wahrheit ehrt, den ehrt sie wieder.

Nicht minder wichtig, als die Wahrheit auf dem Gebiete des Intellectuellen ist die Wahrheit auf dem Gebiete der Empfindungen und Gefühle. Nichts Schlimmeres als ein Lehrer, der von der Wahrheit redet und die Lüge sagt, die Demuth predigt und den Hochmuth übt, Wohlthun empfiehlt und im Geize befangen ist. Mit Recht hat einst Pythagoras auf die Frage: „Was macht den Menschen Gott ähnlich?“ geantwortet: „Die Wahrheit!“ Ja, Wahrheit ist nicht bloß göttlich, sondern sie macht auch göttlich, sie heiligt das Herz, ist das Zeugniß einer reinen Seele und der Harmonie mit Gott und dem Menschen. Wahrheit der Empfindungen muß also vor Allem gefordert werden. Wo Lüge und Heuchelei, schwülstiges und geschraubtes Wesen vorkommen, da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht mehr die Rede sein. Am besten bewahrt sich der Lehrer vor solchen Abwegen durch Entfernung aller Eitelkeit und Ruhmsucht und durch Aneignung eines streng-sittlichen, schlichten und natürlichen Wesens. Was natürlich ist, das ist auch wahr. „Die Natur ist redlich.“ (Schiller.)

2. Der Unterricht muß praktisch sein.

> „Die Kunst bleibt Kunst! wer sie nicht durchgedacht,
> Der darf sich keinen Künstler nennen.“
>
> Goethe.

3. Die Unterrichtskunst ist eine durch und durch praktische Kunst, praktisch sowohl in Beziehung auf ihre Ziele, als auch in Bezug auf ihre

Weise. Ihr erstes und letztes Ziel geht dahin, den Menschen als persönliches Wesen, als in sich freie Persönlichkeit zu erziehen und die in ihm liegenden Anlagen naturgemäß zu entwickeln. Darum ist auch nicht das Nützlichkeitsprincip, sondern die Bildung der Geisteskraft die große, die erste und letzte Aufgabe des Unterrichtes. Strebt der Unterricht nach diesem Ziele, dann wird er auch fruchtbar für das Leben (praktisch im engeren Sinne), denn er gibt dann eine solide Grundlage, auf welcher der Schüler im späteren Leben seine besondere Fach- und Berufsbildung aufbauen kann.

Die Praxis des Unterrichtes ist nun eine doppelte, je nachdem man an den Inhalt oder an die Form des Unterrichtes denkt. Betrachten wir zuerst die Praxis in Bezug auf den Inhalt des Unterrichtes, so ist dieselbe in erster Linie abhängig von der Auswahl und in zweiter von der Vertheilung des Stoffes. Bei der Auswahl des Stoffes wird der praktische Lehrer vor Allem darauf Rücksicht nehmen, ob der betreffende Stoff geeignet ist, wirkliche Menschenbildung zu fördern. Der Lehrer wird darum überall das Humane (das, was den Menschen angeht und bildet) als das Nothwendigste ansehen; erst dann wird er an das Wünschenswerthe und erst zuletzt an das Angenehme denken. Darum wird der praktische Lehrer auch in erster Linie darauf halten, daß der Religionsunterricht (die religiös-sittliche Bildung) in seiner Schule gut bestellt ist und daß das Denken, Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen ordentlich und tüchtig geübt wird. Wenn es in diesen Punkten fehlt, dann fehlt der Schule das Fundament der Lebensbildung. Es ist eine traurige Erscheinung unserer Zeit, daß durch große Stoffmassen besonders aus dem Gebiete des Realunterrichtes oft das Nothwendigste verdrängt und dadurch die formale Bildung, die Bildung der Geisteskraft, versäumt wird. Wohl ist es richtig, daß die Kinder für das Leben gebildet werden sollen; aber es ist nicht richtig, daß diese Bildung für das Leben dadurch erreicht wird, daß man in der Volksschule Chemie und Medicin, Ackerbaukunde und Technologie, Nationalökonomie und Rechtslehre ꝛc. und tausenderlei andere Dinge treibt und dabei die Elemente aller Bildung, die ohne Ausnahme jeder Mensch braucht, versäumt. Nicht das Vollpfropfen mit allerlei Bildungsmaterial bildet den Geist, denn die Bildung besteht nicht darin, daß der Mensch ein- für allemal satt und fertig gemacht, sondern darin, daß er naturgemäß entwickelt und zur Entwickelung angeregt werde. Darum ist auch schon Viel gewonnen, wenn der Bildungstrieb des Schülers geweckt wird, wenn er an gesunder Bildung Geschmack und Freude finden lernt und wenn der Unterricht immer neuen Hunger und immer neues Interesse am Lernen erzeugt. Es versteht sich von selbst, daß dieses Ziel nicht durch die Auswahl des Unterrichtsstoffes allein erzielt werden kann, sondern daß dabei die anregende Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun muß. Ein langweiliger Lehrer, der weder die Schüler noch den Unterricht am rechten Punkte anzufassen weiß, ein unpraktischer Mensch, der ohne Blick und Tact, ohne Liebe zur Sache und ohne Kenntniß der Lernenden auf weiten Umwegen um die Sache herumgeht, indem er statt Anschauungen Begriffe, statt Sachen Worte, statt concreter Beispiele

abstracte Theorieen giebt, wird auch beim besten Unterrichtsstoffe Nichts leisten.

Den praktischen Lehrer erkennt man aber nicht allein an der richtigen Auswahl, sondern auch an der richtigen Vertheilung des Unterrichtsstoffes. Er macht es mit seinem Stoffe gerade wie die Hausmutter, wenn sie ihr Häuflein Kinder um sich sammelt und den erwartungsvollen Lieblingen das Brod schneidet; sie theilt es und gibt jedem sein Stück, nicht das ganze Brod auf einmal, sondern portionenweise, nicht nach Laune und Zufall, sondern nach Weisheit und Verstand. Die Stoffeintheilung des Unterrichtes muß mit Rücksicht auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes, mit Rücksicht auf Altersstufe und Geschlecht geschehen. Die Schwachen bekommen Milch, die Starken bekommen feste Speise. Dabei gilt als alte, aber bewährte Regel: „Gib nicht zu viel auf einmal.“ Das Vollpfropfen nützt dem leiblichen Leben Nichts und dem geistigen erst recht Nichts. Es schadet unter allen Umständen. Darum ist auch Derjenige nie und nimmer ein praktischer Lehrer, der seine Schüler mit Stoff überschüttet und ihnen nicht die nöthige Zeit zur geistigen Verdauung gestattet. Das hastige Jagen und Rennen hat nie Segen gebracht. „Eile mit Weile“ und „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“ (vor Allem der Schul-Meister). Dabei muß aber ausdrücklich die Warnung ausgesprochen werden, daß sich der Lehrer nicht mit einem sogenannten „Durchnehmen“ und „Beibringen“ der Unterrichtsgegenstände zufriedenstellen darf, er muß vielmehr mit allem Ernste darauf halten, daß ein wirkliches Verständniß, eine lebendige Aneignung und eine sichere Einübung des Unterrichtsstoffes bis zur freien, selbstständigen Handhabung und Anwendung erzielt wird. Das auf Anschauung gestützte Verständniß ist das Erste, die auf dem Wege der verständigen Wiederholung erlangte Uebung ist das Letzte. Das Wissen muß zum Thun, das Kennen muß zum Können werden, denn ohne Verarbeitung des Stoffes, ohne Uebung und ohne Thun ist der beste Unterricht unpraktisch. Aus dem Allen geht hervor, daß es praktisch ist, wenn sich der junge Lehrer die Regel zu Herzen nimmt: „Nimm Weniges — das Wenige muß gut sein — und das Gute mache deutlich und übe es sicher und unverlierbar ein.“

4. Aber nicht allein der Inhalt des Unterrichtes soll praktisch sein, sondern auch die Form desselben, die Methode. Die Methode ist die Art und Weise, wie man das Unterrichtsobject (den Lehrstoff) an das Unterrichtssubject (den Schüler) bringt. Man hat den Werth der Methode von der einen Seite überschätzt, von der anderen Seite unterschätzt. Die Einen haben nach methodischen Künsteleien gehascht und darüber die geistbildende Macht des Stoffes übersehen, die Anderen haben spöttisch und höhnisch auf alle Methoden herabgesehen und dabei vergessen, daß die kräftigste und nährendste Speise ihren Zweck verfehlt und unverdaulich im Magen liegen bleibt, wenn sie nicht ordentlich und den Gesetzen der Diätetik gemäß zubereitet wird.

Man unterscheidet eine objective und eine subjective Methode.

Die erstere ist in Büchern zu finden und für Geld zu haben, die zweite dagegen kann nur da sich zeigen, wo ein regsamer Lehrer die objective Methode nach seiner Individualität mit freiem, schöpferischem Geiste durchdrungen hat, so daß die individuelle Auffassung aus allen Fenstern seiner Seele heraus an's Licht schaut und sich in den Mienen, in der Haltung und in den Worten des Lehrers kundgibt. Nur in der Vereinigung der objectiven und subjectiven Methode liegt die wahre Meisterschaft und die gedeihliche Lehrerwirksamkeit.

Soll aber die Methode geistbildend sein, dann muß sie praktisch sein. Praktisch ist sie freilich nur dann, wenn sie naturgemäß ist, d. h. wenn sie nicht allein den Naturgesetzen der Menschennatur und des Kindesgeistes, sondern auch der Natur des betreffenden Unterrichtsgegenstandes entspricht. Um naturgemäß zu unterrichten, muß der Lehrer ein praktischer Psychologe sein und sich eine eingehende Kenntniß der individuellen Eigenthümlichkeit seiner Schule, seiner Schüler und seines Unterrichtsstoffes verschafft haben. Wer die Gesetze des Geisteslebens unbeachtet läßt oder sich geradezu gegen dieselben versündigt, macht nicht allein sich, sondern auch seinen Kindern das Leben schwer. Die Natur ist stärker als der Mensch; sie hat ihre eigenen Gesetze und läßt sich nur durch diese beherrschen. „Nur Demjenigen gehorcht die Natur, welcher zuvor auf die Natur gehorcht hat."

In den neuesten Unterrichtslehren unterscheidet man folgende Methoden (richtiger Lehrformen): a) die vorzeigende oder deiktische, b) die vortragende oder akroamatische, c) die einprägende oder mnemonische, d) die aufgebende oder heuristische, e) die fragende oder katechetische, und f) die selbstbelehrende oder autodidaktische Lehrform. Jede dieser Lehrformen hat zwar ihre eigenthümlichen Vorzüge, keine derselben aber findet beim Unterrichte eine ausschließliche Anwendung; der wahrhaft bildende Unterricht läßt vielmehr jede einzelne mit einer oder der andern in zweckmäßiger Abwechselung eintreten und vereinigt alle zu einer Gesammtform, die man die Methode nennt, deren Anwendung sich aber nach dem Gegenstande richtet, den man zu lehren oder zu belehren hat (Object oder Subject). — Streng genommen, gibt es nur zwei Lehrformen: die monologische und die dialogische. In jener, der monologischen, wird den Schülern der Stoff vorgetragen — der Lehrer hält einen Vortrag —; in dieser, der dialogischen, unterrichtet der Lehrer durch Fragen, Aufgaben und Aufforderungen, er entwickelt und läßt den Schüler produciren. Die monologische heißt auch die „akroamatische" Lehrform, die dialogische wird auch die „erotematische" Lehrform genannt. In diesen beiden Lehrformen gehen die übrigen auf; jede andere ist ein Gemisch aus diesen beiden. — Für den praktischen Lehrer gibt es indeß keine Lehrform von größerer Wichtigkeit, als die dialogische (d. h. die gesprächsweise). Sie ist darum die beste Lehrform, weil sie den Lehrer nöthigt, seinen Lehrgegenstand gründlich zu untersuchen, sich Alles vollständig deutlich zu machen, sich den Stoff sicher anzueignen, sich die geistigen Bedürfnisse seiner Schüler stets zu vergegenwärtigen und sich vor Täuschung über den Erfolg seines Unterrichtes sicher zu bewahren. Ist dies der Segen des fragend entwickelnden Unter-

richtes für den Lehrer, so ist der Segen desselben für den Schüler nicht geringer, denn erst durch den erotematischen Unterricht wird die Aufmerksamkeit des Schülers erregt und erhalten, seine Urtheilskraft gebildet und die Klarheit seines Gedankenausdruckes befördert. Erst beim Gebrauch dieser Lehrform wird der Unterricht zu einer Gymnastik des Geistes, und Baco von Verulam hat darum so unrecht nicht, wenn er sagt, daß die Menschen durch die Methode der Induction so gewiß zum Ziele kommen könnten, wie ein tüchtiger General, der im Voraus mit Sicherheit bestimmen könne, in welcher Zeit eine von ihm belagerte Festung fallen müsse.

Uebrigens soll man Nichts fragend entwickeln wollen, wo Nichts fragend zu entwickeln ist. „Manche Katecheten" — sagt Pestalozzi — „gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind, d. h. welche da Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind." Es ist darum auch praktisch, wenn in den Unterclassen mehr die vortragende Unterrichtsform vorherrscht. Letzteres muß jedoch so geschehen, daß auch schon hier der kurze Vortrag mit Fragen, durch welche man die Aufmerksamkeit des Kindes immer wieder auf's Neue weckt, unterbrochen wird, und daß erst später in der Mittel-, besonders in der Oberclasse die katechetische oder richtiger die fragend-entwickelnde Lehrform vorherrschend gebraucht wird. Unter allen Umständen ist derjenige Lehrer nicht praktisch, der zu wenig fragt und zu viel docirt, zu wenig übt und zu viel Neues nimmt, zu wenig Werth auf's Thun und Können legt und zu große Hoffnungen auf's Wissen und Kennen setzt. Es ist eine Thatsache, daß in unseren Schulen noch viel zu viel geredet und docirt wird. Man vergißt dabei die wichtige Wahrheit, daß der Schüler nur das versteht, was er sich erarbeitet hat.

Für junge Lehrer ist es rathsam, wenn sie nicht mehrere (objective) Methoden zu gleicher Zeit studiren, sondern allemal nur einer einzigen folgen, diese aber genau und gründlich kennen lernen. Erst wenn sie einmal an der Hand einer zuverlässig richtigen Methode den Weg zum Ziel gefunden haben, erst dann mögen sie sich bemühen, ihren eigenen Weg zu gehen. Sehr nützlich wird ihnen dabei nicht allein das Studium guter Lehrbücher, sondern auch der Besuch guter Schulen sein. Man lernt dabei in einer Stunde oft mehr als in einer Woche aus Büchern, und man lernt dabei nicht nur Methoden kennen, sondern man bekommt auch Methode. Genug, die Kunst des Unterrichtes muß als das edelste Menschenziel auf den edelsten Wegen und mit den edelsten Mitteln zu erreichen gesucht werden. Das sicherste unter allen Mitteln aber ist die Erfahrung. „Erfahrung macht weise."

3. Die Klarheit des Unterrichtes.

„Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit." Lessing.

5. Soll der Unterricht seinem Zwecke entsprechen, so müssen die zur Aneignung dargebotenen Vorstellungen klar und deutlich sein.

Diese Forderung verdient beim Unterrichte durchgehende Beachtung nicht allein wegen der formalen, sondern auch wegen der sittlichen Bedeutung desselben. „Eine scharfe, ernste, innerliche Auffassung der Sache setzt nämlich immer eine bestimmte Energie und ernste Zucht des Willens voraus, und es müssen darum das bequeme Sichgehenlassen, die Zerfahrenheit und Flüchtigkeit, überhaupt die Trägheit des Willens als die Hauptfeinde eines klaren Denkens bekämpft und besiegt werden. Der Lehrer hat darum allen faulen Redensarten und Phrasen, mit denen man den Mangel an Klarheit zu verdecken sucht, aller Oberflächlichkeit, die sich ohne Mühe mit dem Inhalte einer Sache abfinden möchte, allem seichten Erklären, was keinen Ernst mit der Sache macht, den Krieg zu erklären.“ Der Schüler aber muß durch die gesammte, stramme Schulzucht geistig so gefaßt und gepackt werden, daß er seine Bequemlichkeit und Eigenwilligkeit, Leichtfertigkeit oder Stumpfheit überwindet, seine Aufmerksamkeit dauernd der Sache zuwendet und Freude an der Genauigkeit und Schärfe im Denken findet. Soll der Schüler aber zu einem denkenden Eingehen und klaren Erfassen des Unterrichtsobjectes erzogen werden, dann ist außer der Consequenz des Lehrers und außer der Strenge der Schulzucht, durch welche allein der Schüler an rechte Aufmerksamkeit gewöhnt wird, noch gar Mancherlei nöthig; es soll hier z. B. nur an die Lebendigkeit und an die Wärme erinnert werden, mit welcher der Lehrer seinen Stoff erfaßt, an den geraden und kräftigen Ausdruck des wirklich Erfahrenen, sicher Erworbenen und scharf Erkannten, an die Befähigung des Lehrers, den Lehrstoff dem Schüler in der Anschauungsweise des Volkes nahe zu bringen, an die Durchsichtigkeit der Disposition des Unterrichtes, an die scharfe und gründliche Zergliederung und Gruppirung der Hauptgedanken, an die Einfachheit der Sprache und Darstellung überhaupt, und an die Energie, mit welcher der Lehrer im Schüler den Trieb und die Liebe zur Sache weckt ꝛc. Vor Allem aber ist zur Klarheit des Unterrichtes ein Dreifaches nothwendig: a) anschauliche Darstellung; b) genetische Entwickelung; c) lückenloser Fortschritt.

6. Die anschauliche Darstellung des Unterrichtsstoffes ist bei der Klarheit des Unterrichtes außer allem Zweifel die Hauptsache; denn die Denkträgheit, die Energie- und Interesselosigkeit vieler Kinder hat meist nur und allein darin ihren Grund, daß der Stoff des Unterrichtes nicht in den Gesichtskreis des Schülers gestellt und ihm nicht zur Anschauung gebracht wird. Aller Unterricht muß Anschauungsunterricht sein, und überall muß der Lehrer mit äußeren Anschauungen (mit Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks-, Vital- und Tast-Anschauungen) oder mit inneren Anschauungen (Erfahrungen der Kinder) beginnen. Ueberall muß man mit der Anschauung des Einzelnen, des Concreten, den Anfang machen und erst von der Anschauung zum Begriffe vorwärts schreiten. Wo der umgekehrte Weg eingeschlagen wird, da führt er zu einem unfruchtbaren und aufblähenden Wortwerk, er führt nicht zum Ziele hin, sondern vom Ziele ab. Es ist eine nicht zu leugnende Wahrheit, daß das ganze Geheimniß der Elementarmethode in der Anschaulichkeit ruht.

Aber mit der Anschauung allein ist's nicht gethan. Der Lehrer muß vielmehr die ganze sittliche Kraft des Schülers so in Anspruch nehmen, daß die Anschauungen im Schüler auch zu Wahrnehmungen werden, daß der Schüler sodann von dem Wahrgenommenen ein klares und starkes Bewußtsein gewinnt und daß die Kenntniß zur Erkenntniß wird. Außerdem ist es dann auch bei dem innigen Zusammenhange und der Wechselwirkung, in welchem Denken und Sprechen zu einander stehen, von außerordentlicher Wichtigkeit, daß die Schüler angehalten werden, sich über das Angeschaute und Erkannte, den Fragen des Lehrers gemäß, vollständig und klar auszudrücken.

Wenn der Schüler aber auf dem Wege der Anschauung klare Vorstellungen von concreten Formen, Gestalten, Farben, Zuständen und Thatsachen gewonnen hat, und wenn daher mit aller Sorgfalt und Genauigkeit auf eine treue Auffassung der Sache und eine correcte Ausdrucksweise gehalten wird, dann ist auch weiterhin nothwendig, daß man ihm aus den gewonnenen Vorstellungen auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit den Begriff abstrahiren läßt, zu welchem die Einzelvorstellungen das Material geliefert haben. Man hat vielfach die Abstraction verworfen und gesagt, für die Kinder sei nur der concrete Unterricht tauglich, der abstracte sei absolut zu verwerfen. Sofern damit gemeint ist, daß der Unterricht stets mit der Anschauung den Anfang machen muß, daß die Schüler Alles selbst sehen und hören, selbst erkennen und erfahren müssen, und daß der Lehrer unter fleißiger Benutzung von guten Versinnlichungs- nnd Anschauungsmitteln vor Allem dafür zu sorgen habe, daß die Schüler das ihnen vor die Sinne Gestellte oder in die Erfahrung Zurückgerufene richtig auffassen, ist das obige Urtheil richtig; sobald man aber damit die Abstraction überhaupt verwerfen will, ist man im Unrechte. Die Schüler müssen abstrahiren lernen, denn außerdem bekommen sie keine Begriffe, und ohne Begriffe bekommen sie keinen Verstand. Nicht der Verstand bildet die Begriffe, sondern die Begriffe bilden den Verstand. Ist es darum richtig, daß man den Unterricht nicht mit Abstractionen anfangen darf, so ist es auch richtig, daß man nicht bei der Anschauung stehen bleiben darf, sondern daß man den Schüler vom Concreten zum Abstracten, von der Anschauung zum Begriffe führen muß. Der Begriff muß das Resultat der gewonnenen Anschauung und Einsicht sein.

Hat die Abstraction ihre Wurzel in der Anschauung, d. h. ist sie aus wahrgenommenen und klarbewußten Anschauungen gebildet, dann hat auch die Definition des Begriffes für den Schüler Werth, denn sie ist ihm dann nichts Anderes als der concrete Ausdruck gewonnener und selbstgefundener Erkenntniß. Das Definiren ist nur um deßwillen in Mißcredit gekommen, weil man es von der Anschauung losgelöst hatte.

7. Sollen die Vorstellungen klar und deutlich werden, so müssen sie nicht allein die Frucht anschaulicher Erkenntniß sein, sondern auch auf dem Wege der Entwickelung gewonnen werden. Das Entwickeln ist nun zweifacher Art, jenachdem man es dem Verwickelten oder dem Unentwickelten entgegenstellt. Im ersteren Falle soll damit das Verwickelte aufgewickelt, das Verworrene klar und deutlich gemacht

werden; im zweiten Falle versteht man darunter das allmähliche, stetige Werden und Entfalten der dem Kinde „von Gottes Gnaden“ verliehenen Geisteskräfte. Die letztere Art der Entwickelung ist Sache der genetischen Methode, d. h. derjenigen Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht und denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt. Der Hauptgrundsatz der genetischen Methode lautet: „Jeder Gegenstand muß sich vor den Augen des Schülers noch einmal entwickeln, und es muß daher der Lehrer bei denjenigen Elementen anfangen, aus welchen sich das Ganze nach und nach selbst entwickelt.“ Wer genetisch unterrichtet, schreitet vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Anschauung zum Begriff, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von den Elementen zum Ganzen. Der entwickelnde Lehrer legt darum immer ein besonderes Gewicht darauf, daß die Elemente des Unterrichtes klar und deutlich sind, weil ohne Klarheit der Elemente wirkliche Einsicht (das Hineinsehen in die Sache) unmöglich ist. Je elementarer der Unterricht ist, desto besser ist er; je weniger sicher dagegen die Fundamente zum Baue gelegt sind, desto weniger hat das Gebäude des Unterrichtes Halt und Dauer. Freilich kann der genetisch-entwickelnde Unterricht, der, nebenbei bemerkt, sowohl akroamatisch wie erotematisch ertheilt werden kann, nur dann Frucht bringen, wenn sich der Lehrer in seiner Sprache so knapp als möglich hält und wenn er mit Energie und Consequenz besonnen und sicher vorwärts geht. Auf Präcision des Ausdruckes, auf scharfe Gliederung und Gruppirung des Ganzen ist insbesondere großer Werth zu legen, weil sehr viel darauf ankommt, daß der Schüler nicht allein jeden einzelnen Gedanken klar erfassen, sondern auch das Ganze in seinem Zusammenhange so überschauen lernt, daß ihm eine selbstthätige und selbstständige Reproduction der Sache möglich ist. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer in dem Gange der Entwickelung nur das berücksichtigt, was unbedingt zur Sache gehört, alles Unnöthige dagegen ausscheidet. Der geradeste Weg ist auch hier der beste.

8. Mit der anschaulichen Entwickelung hängt die Lückenlosigkeit des Fortschritts eng zusammen. Wenn der Unterricht lückenlos fortschreiten soll, dann muß freilich der Lehrer dafür sorgen, daß Eins durch das Andere sorgsam vorbereitet wird, daß das Vorhergehende erst fest und sicher erfaßt ist, ehe man zum Folgenden weiterschreitet, und daß durch die Uebung die gewonnene Kenntniß zu immer sichererem und festerem Eigenthum der Kinder wird. Die Lückenlosigkeit des Fortschrittes erfordert aber auch vom Lehrer eine bestimmte Stetigkeit und eine Ruhe, welche alle Sprünge vermeidet, eine genaue Uebersicht über das Ganze des Unterrichtes und einen scharfen Einblick in das Einzelne desselben, sowie endlich ein consequentes Ausscheiden alles Ueberflüssigen und eine weise Beschränkung bezugs der Stoffmasse nach Kraft und Zeit. Es ist unmöglich, lückenlos fortzuschreiten, wenn man den Stoff auf Kosten der Einsicht häuft und wenn man den Werth einer Schule nur in der Quantität und nicht in der Qualität der Kenntnisse sucht. Wer lückenlos unterrichtet, muß nicht allein über diese Dinge

im Klaren sein, sondern er muß auch wissen, wie nothwendig es ist, daß der Lehrer seinen Unterricht in kleine Abschnitte eintheilen und auf dem Wege des Unterrichtes von Zeit zu Zeit stille stehen muß, theils um den zurückgelegten Weg zu überblicken, theils um die Kraft zu neuem Fortschreiten zu gewinnen. Formale Bildung ist nur möglich bei einem stufenweisen Gange des Unterrichtes und bei vollständiger Aneignung und Beherrschung des Lehrstoffes. Um diese Sicherheit zu gewinnen, muß man freilich auf festem Boden stehen. Seiltänzerkünste gehören nicht in die Schule.

4. Die dauernden Erfolge des Unterrichtes.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben.“

9. Wem es nur darum zu thun ist, daß die Kinder ihr Lehrpensum von heute auf morgen lernen, oder wer das ganze Jahr hindurch nur für den Tag des öffentlichen Examens arbeitet, der mag ein ehrgeiziger Egoist sein, — ein guter Lehrer ist er nicht. Der brave Lehrer sorgt nicht allein dafür, daß das rechte Maß der rechten Kenntnisse zur rechten Zeit und auf die rechte Art und Weise in die Seele des Kindes hineinkommt, sondern er sorgt auch dafür, daß sie auf die Dauer in der Kindesseele bleiben. Das Bleiben der einmal erworbenen Kenntnisse ist überaus wichtig. Wo darauf keine Rücksicht genommen wird, ist aller Unterricht umsonst. Nun ist aber die Dauer der erworbenen Kenntnisse in erster Linie abhängig von der Stärke des Gedächtnisses, d. h. von der Kräftigkeit der Festhaltung der einmal aufgenommenen Wahrnehmungen und Empfindungen. Die alten Sprüche: „Was nicht im Gedächtnisse ist, das ist auch nicht im Geiste“, und: „Wir wissen nur so viel, als wir im Gedächtniß behalten“, haben, richtig verstanden, ihre volle Berechtigung. In früherer Zeit überspannte man das Gedächtniß (man vertraute ihm meist nur Unverstandenes an), in der Gegenwart verfällt man aber in den entgegengesetzten Fehler: man vernachläßigt es. Es ist so weit gekommen, daß man sich den Beifallsjubel der großen Menge verdienen kann, sobald man die Pflege des Gedächtnisses als reactionär darstellt. Man übersieht dabei aber, daß ohne eine vernünftige Gedächtnißpflege eine höhere geistige Bildung geradezu unmöglich ist, denn wenn die Schüler nur angehalten werden, das Dargelegte zu verstehen und zu begreifen, nicht aber auch dasselbe zu merken und zu behalten, so gleichen sie einem Siebe, das Viel empfängt und Wenig behält. Man soll eben das Eine thun und das Andere nicht lassen, man soll in erster Linie für ein richtiges Verständniß sorgen, dann aber auch das Behalten des Verstandenen gehörig pflegen, denn wie das Erstere ohne das Letztere keine wahre Bildung erzeugt, so auch das Letztere nicht ohne das Erstere. In diesem Lichte betrachtet, hat Rückert's Wort seine volle Berechtigung:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinne sich erschließt.“

Wenn es wahr ist, daß die Gedächtnißschwäche, die Vergeßlichkeit der Kinder entweder in der Unzulänglichkeit der Eindrücke, welche zu flüchtig vorübereilen und sich nicht angemessen häufen, wurzelt, oder daß sie ihren Grund in der gerade jetzt so oft beklagten Zerstreutheit der Kinder hat, so folgt daraus, daß die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes von der Kräftigkeit der Anschauungen, von der öfteren Wiederholung der gewonnenen Eindrücke und vor Allem von dem Grade des Interesses abhängig ist, mit welchem sich der Schüler dem Unterrichtsobjecte zuwendet. So ergeben sich denn zur Erzielung der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes drei Regeln: a) Sorge für kräftige Anschauungen und für sichere Aneignung! b) Wiederhole und übe! c) Wecke, belebe und erhalte das Interesse!

10. Die Kräftigung der Anschauung ist abhängig von der Zeitdauer des Eindruckes und von der Menge der in einer bestimmten Zeit gewonnenen Eindrücke. Daher ergeben sich für die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes die zwei didaktischen Lehrsätze: a) Gehe im Unterrichte nicht zu schnell! b) Gib nicht zu viel Stoff auf einmal!

Gehe nicht zu schnell! Schnelllernen verträgt sich nicht mit Rechtlernen. Die Dampfwagengeschwindigkeit taugt ein- für allemal nicht für den Unterricht der Volksschule, denn das Eilen und Jagen von einer Vorstellung zur anderen läßt in der Kindesseele keinen Eindruck festhalten. Die Hast, mit welcher manche Lehrer unterrichten, und die Treibhauscultur, die in manchen Schulen so beliebt ist, thut der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes außerordentlichen Abbruch. Da es eine Thatsache ist, daß der Schüler nur das hat, was er fest hat, und daß nur festes und sicheres Wissen den Menschen bildet, so hat der Lehrer auch allen Grund, sich vor Uebereilung zu hüten. Der Bildungsgang aller großen Männer beweist die Wahrheit des Sprüchwortes: „Eile mit Weile"; dagegen ist es ebenfalls Thatsache, daß der Mensch durch halbes Wissen verbildet und zu Eitelkeit und Anmaßung verleitet wird. Nur gründliches Wissen nützt, oberflächliches Kennen schadet!

Gib nicht zu viel auf einmal! Fordere lieber Weniges, aber sorge dafür, daß Alles gut, vollständig und correct gelernt werde. Es ist darum im Interesse der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes nothwendig, daß der Lehrer seinen Lehrstoff auf ein weises Maß reducirt, daß er im Gebrauche seiner Rede und in der Benutzung seiner Zeit sparsam ist. Folgt der Lehrer diesen Mahnungen nicht, dann kann es dahin kommen, daß seine Schüler vor lauter Lernen dumm werden, oder daß er, von seiner Eitelkeit bethört, mit ein paar befähigten Schülern zu glänzen sucht, während die Masse der Schüler leer ausgeht. Das Letztere sollte um so weniger vorkommen, je schädlicher und je schändlicher es ist. Man sollte die Leistung einer Classe nie an den Antworten der befähigtsten Schüler messen, sondern an der möglichst gleichmäßigen Tüchtigkeit aller Kinder erproben. Die schwächsten Kinder bedürfen der Hülfe und der Liebe des Lehrers am meisten. Je nothwendiger es aber ist, daß der Volksschullehrer seine Aufmerksamkeit den weniger befähigten Kindern zuwendet, desto nothwendiger ist es auch, daß er Maß hält, und zwar α) mit seiner Sprache. Wenn der

Lehrer zu viel redet, dann denken und lernen die Kinder zu wenig. „Sie habe ich bis zum Ueberdruß kennen gelernt", sagte einst ein Schulinspector zu einem Lehrer, „leider aber nicht ein einziges Ihrer stummen Kinder." Der paradox klingende Satz in der Pädagogik ist, richtig verstanden, vollständig wahr: „Wenn die Kinder reden sollen, muß der Lehrer schweigen können; Beide müssen aber hören lernen." β) Sodann muß er Maß halten im Gebrauche seiner Zeit. Es ist ein ganz falscher Ausdruck, wenn man von Zeitvertreib redet. Die Zeit vertreibt uns und wir haben nicht nöthig, sie zu vertreiben. Wenn aber vor Zeitverschwendung gewarnt werden muß, so gilt dasselbe auch hinsichtlich des Geizens mit der Zeit. Wenn Lehrer zu lange Schule halten, die Kinder nicht lange genug in der Schule haben können, so überschreitet dieser Eifer das rechte Maß und kann leicht dahin führen, daß die ermüdeten Schüler in Folge der Ueberanstrengung Ekel am Unterrichte bekommen. Endlich ist aber auch, und zwar vor Allem, γ) das Maßhalten in Bezug auf die Quantität des Unterrichtsstoffes nothwendig. Wer die Geistessaat zu dicht säet, kann sich nicht beschweren, wenn die wachsende Saat sich gegenseitig Raum, Luft und Licht nimmt, und wer die Kinder mit geistigen Nahrungsstoffen überfüttert, mag dann mit seinem Gewissen fertig werden, wenn die Kinder in Folge der Uebersättigung die geistige Verdauungskraft verlieren und zu jener Art von Charakterlosigkeit und Gleichgültigkeit kommen, die man jetzt so oft an jungen blasirten Leuten beklagt*). Würden die Kinder weniger mit großen Unterrichtsmassen vollgepfropft, sähe man mehr darauf, daß der geistige Appetit rege erhalten und daß die Kinder vor Ueberfütterung bewahrt würden, sorgte man überhaupt dafür, daß die Kraft der Kinder in der Schule nicht geschwächt, sondern auf dem Wege der Selbstthätigkeit und der Arbeit gestärkt würde: dann würde auch die Klage verstummen, daß die Kinder Alles so leicht vergessen und von dem Gelernten so wenig behalten.

11. Ist eine weise Schulökonomie, d. h. ein weises Maßhalten des Lehrers bezugs der Auswahl des Lehrstoffes, des Gebrauchs seiner Rede und Zeit, das Erste, um die Kräftigkeit der Anschauungen und dadurch die Dauerhaftigkeit der Vorstellungen zu fördern, so ist, wenn der Unterricht eine tüchtige Geistesarbeit sein und für Zeit und Ewigkeit Frucht bringen soll, die Wiederholung und Uebung das Zweite.

„Beim Unterrichte" — sagt Jacotot — „ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist Alles. Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtniß behalten hat." Darum: Wiederhole! Repetire! Repetitio est mater studiorum! Diesen Mahnruf sollte kein Lehrer überhören, weil durch die wiederholte Repetition der dem Schüler auf dem Wege der Anschauung beigebrachte Lehrstoff

---

*) Alexander von Humboldt's Wort über die Ueberschüttung und Ueberfütterung der Jugend mit Lehrstoff ist ganz bezeichnend: „Der geistige Magen des Kindes kann Viel vertragen; allein zu dem, was man heutzutage der Jugend zumuthet, gehört ein wahrer Straußenmagen."

nicht allein verständlicher, sondern auch dauerhafter und dadurch segensreicher wird. Mag man nun die Repetition benutzen, um Lockergewordenes wieder zu befestigen, Dagewesenes wieder aufzufrischen, oder um klarere Einsicht, sicherere Aneignung und stärkere Befestigung zu ermöglichen: immer wird die Repetition von um so größerem Segen sein, je öfter sie erfolgt, je genauer sich der Lehrer dafür vorbereitet und je ernster er es mit der Sache nimmt. Es ist für den Schüler ein gar erhebendes Gefühl, wenn er sich sagen kann: „das und das habe ich verstanden und weiß es für alle Zeiten", und es ist für den Lehrer die größte Genugthuung, wenn er sieht, daß sich die Schüler ihrer Leistungen freuen. Diese Freude an der Arbeit und der Genuß am Lernen sind aber ganz wesentliche Folgen ernster und strenger Repetition. Wo die Repetition versäumt wird, da fehlt dem Schüler die Freude, dem Unterrichte die Dauer und dem Lehrer der Maßstab für den Erfolg seines Unterrichtes. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht. Unter allen Umständen sollte sich der Lehrer gewöhnen, bei seinen Repetitionen die wichtigsten Punkte seines Stoffes in kurzen Sätzen zusammenzufassen und so dem Schüler zu einer klaren Uebersicht größerer Stoffmassen zu verhelfen. Daß der Lehrer bei der Repetition die beste Gelegenheit hat, verschiedene Wissensgebiete zu combiniren und zu concentriren, und daß gerade bei der Repetition die Concentration von größtem Werthe ist, braucht hier wohl nur angedeutet zu werden. Denn wie der Feldherr seine Truppen concentrirt, um einen um so größeren Erfolg zu erreichen, so soll der Lehrer bei Gelegenheit der Repetition das Verwandte zusammenziehen, um dadurch tieferes Verständniß, dauernderen Erfolg und größere Leistungen zu erzielen.

Nächst der Repetition muß die Uebung überhaupt — die schriftliche wie die mündliche — fleißig betrieben wenden*). Die Repetition erstreckt sich mehr auf die Festigkeit des Wissens, die Uebung dagegen ist die Beschäftigung des Schülers, durch welche seine Thatkraft ganz unmittelbar gestärkt wird. Thätig zu sein ist ja des Menschen erste Bestimmung. Durch wiederholte Uebung im vernünftigen Thun zum Können zu gelangen, ist ja des Menschen schönster Beruf. Darum ist auch nicht das Wissen, sondern das Können im Schulunterrichte die Hauptsache. Es gibt Menschen, die sehr Vieles wissen und doch gar wenig können; es weiß z. B. Mancher eine Menge Regeln der Grammatik, ohne daß er im Stande ist, einen ordentlichen Brief zu schreiben. Möchten doch daher die Lehrer nie versäumen, die Uebung, die zum Können führt, recht sorglich zu pflegen, das Wissen zum freien Eigenthum des Geistes zu machen und die Schüler in jene geistige Zucht zu nehmen, die ihnen mehr nützt, als der größte Reichthum theoretischer Kenntnisse. Nicht die Schule ist die beste, in welcher die

*) In Nr. 51, Jahrgang 1867, Seite 417 der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung wird folgender Vorschlag gemacht: Von jeder Stunde sollen die ersten 10 Minuten für Wiederholung des Dagewesenen verwendet werden — für die Besprechung des Neuen 30 Minuten — die übrigen 20 Minuten für schriftliche Uebung!

Kinder die meisten Kenntnisse empfangen, sondern diejenige, in welcher die Kinder auf dem Wege der Selbstthätigkeit sich ihre Bildung erarbeiten. Nür das hat der Mensch ganz und fest, was er sich erarbeitet hat, und nur das hat für ihn Werth und Dauer, was er auf dem Wege der Selbstthätigkeit, d. h. durch Anstrengung und Uebung seiner Kräfte, sich erworben hat. Was der Schüler nicht aufnimmt, nicht verdaut, nicht verarbeitet, das nährt ihn nicht und das nützt ihm auch Nichts. Das ist ja das Unglück in so vielen Schulen, daß zu viel gelehrt, aber zu wenig gelernt wird. Wie viele Menschen werden dadurch unglücklich, daß ihre Kenntnisse für sie keinen Werth haben, weil sie ohne rechte Selbstthätigkeit erworben sind, darum nur an der Außenseite hängen bleiben und weder materielle noch formale Bildung befördern. Um wieviel glücklicher wären viele Menschen, wenn sie arbeiten gelernt hätten, d. h. wenn sie in der Jugend angeleitet worden wären, ihre Kräfte frisch, frei und fröhlich zu üben. Wenn darum die Schule nur ein Platz zum unthätigen Vernehmen ist, wenn die Kinder in der Schule Nichts weiter lernen als Müssiggang und Faullenzerei, wenn der Lehrer nur vordocirt und wenn nicht auch das geistbildende Ueben und das kraftweckende Arbeiten zu seinem Rechte kommt, dann ist die Schule keine Segensanstalt, sondern ein Fluch für die Menschheit. Denn Unthätigkeit erzeugt Schlaffheit und Arbeitsunfähigkeit; Arbeitsunfähigkeit erzeugt Hilflosigkeit; Hilflosigkeit erzeugt Noth; Noth erzeugt Sorge; Sorge erzeugt Vergehen, Verbrechen, sittlichen Untergang. Der Quell alles Elends, aller Armuth, aller Rohheit ist nicht in einer stiefmütterlichen Ungleichheit der Natur, sondern in der Arbeitsscheu und Arbeitsunfähigkeit der Menschen zu suchen. Aus diesem Grunde ist auch nur Derjenige der Schul-Meister unter den Schul-Lehrern, der es am besten versteht, seine Schüler angemessen und geistbildend zu beschäftigen, so daß ihnen das Selbstthun nicht eine Last, sondern eine Lust ist. Die fleißige, auf Verständniß basirte mündliche und vor Allem schriftliche Uebung, die man besonders in manchen Dorfschulen trifft, erklärt es, warum manche ungetheilte Schule in manchen Dingen (z. B. Orthographie, schriftlichem Gedankenausdrucke) Mehr leistet als manche städtische Schule. Bedächten manche Leute, daß man durch die Uebung das Verstandene nicht allein erst vollkommen deutlich, sondern auch für alle Zeiten behaltbar macht und daß — wie das Sprüchwort sagt — erst Uebung den Meister macht: dann würden wir nicht mehr die traurige Erscheinung haben, daß sich so viele Lehrer in jungen Jahren todt dociren und todt katechisiren, ohne daß die Mit- und Nachwelt irgend einen sonderlichen Gewinn von dieser Aufopferung hätte.

12. Als ein Haupterforderniß der Nachhaltigkeit des Unterrichtes muß die Weckung, Belebung und Erhaltung des Interesses bezeichnet werden, weil dadurch der Zerstreutheit der Schüler am sichersten vorgebeugt wird. (Interesse kommt her von inter und esse = dabei sein, also mit dem Geiste bei einer Sache sein.) Was die Kinder interessirt, darauf merken sie und das behalten sie fest im Gedächtniß. Ohne Aufmerksamkeit dagegen keine Aneignung, ohne Interesse keine Auf-

merksamkeit! Der Lehrer sollte es darum für seine erste Pflicht halten, seinen Unterricht den Kindern so interessant als möglich zu machen.

Die Weckung des Interesses geschieht freilich nicht dadurch, daß der Lehrer ruhelos von einem Gegenstande des Unterrichtes zum anderen überspringt, auch nicht dadurch, daß er seinen Unterricht mit zahlreichen Anekdötchen und Späßchen würzt, allerlei Seltsamkeiten vorführt und die Kinder mit Neuigkeiten und Possen zu amüsiren sucht. Harnisch hat in dieser Beziehung das eben so schöne als wahre Wort gesprochen: „Zur Erziehung gehört, wie zum Ausbrüten der Küchlein, vor Allem Stille und Wärme." Weiterhin ist sodann aber auch zu beobachten, daß das wahre Interesse dadurch hervorgerufen wird, daß man dem Schüler Lust und Liebe für die Sache einhaucht, indem man dem Geiste zweckentsprechende und wohlzubereitete Nahrung gibt, überall von den Elementen ausgeht, lückenlos fortschreitet, fleißig übt, jeder strebenden Kraft in dem Kinde freundliche Anerkennung zollt und dem Kinde die Freude am Erfolg seiner Arbeit gönnt und zu verschaffen sucht. Ein alter Spruch sagt ganz treffend: „Einsicht gebiert Interesse."

Lust und Liebe zur Sache kann man im Schüler freilich nur dann erwecken, wenn man sich selbst für die Sache interessirt. Wenn darum der Lehrer das rechte und lebendige Interesse für den Unterricht hat, dann zündet jedes seiner Worte und erzeugt Licht und Wärme, dann tritt zwischen ihm und den Schülern auch eine geistige Wechselwirkung ein und dann entsteht in ihnen jene Lernbegierde, die nicht allein im Interesse am Unterrichte wurzelt, sondern auch aus der Liebe zur Persönlichkeit des Lehrers entspringt. Es gibt kein schöneres Zeichen für die Wirksamkeit eines guten Lehrers, als das lebendige, kräftige und dauernde Interesse der Schüler für seine Persönlichkeit und für seinen Unterricht. Zeichen dieses Interesses ist während der Schulzeit die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, die im leuchtenden Auge aufblitzt und die jedes Wort aus dem Munde des Lehrers gleichsam verschlingen möchte, — und sodann nach der Schulzeit das rüstige Weiterstreben und Fortarbeiten in den Unterrichts- und Wissensgebieten, zu denen die Schule den Grund gelegt hat. Wenn die Schule den geistigen Appetit rege gemacht hat, so daß die Schüler auch nach ihrer Schulzeit als Jünglinge und Männer noch Verlangen nach Geistesnahrung haben, dann hat der Lehrer das Höchste erreicht, was dem besten Lehrer zu erreichen möglich ist. Sobald aber der Schüler in der Schule so satt gemacht worden ist, daß ihm der Appetit nach Geistesnahrung für immer vergeht, dann hat die Schule ihren Zweck verfehlt, ja selbst dann, wenn sie mit den Kenntnissen ihrer Schüler glänzt und bei öffentlichen Prüfungen das Erstaunen und die Bewunderung der Zuhörer erregt.

Die vorstehenden didaktischen Regeln über die Wahrheit des Unterrichtes, über die praktische Einrichtung desselben, über seine Klarheit und Dauerhaftigkeit sind alte und bekannte Grundsätze. Schon die alten Römer waren mit den hauptsächlichsten derselben bekannt und legten

dieselben in zahlreichen Proverbien für die Nachwelt nieder*). Trotz ihres Alters bleiben diese Grundsätze aber ewig neu, und ihre Verwirklichung wird allezeit das Ziel der Lehrer sein müssen. Täusche sich der Lehrer nur nicht über die Schwierigkeit der Verwirklichung dieser so einfachen Grundsätze! Es gehört dazu eine Liebe, eine Selbstverleugnung, Ausdauer, Thatkraft und Begeisterung, eine so unverwüstliche Geduld und Hingebung, daß jeder angehende Lehrer allen Grund hat, sich ernstlich zu prüfen, ob er die Kraft und den Muth besitzt, die entgegenstehenden Hindernisse mit den Waffen des Geistes zu überwinden. Im Lehrerberufe gilt es, am Werke zu stehen vom Morgen bis zum Abend, in treuer Gewissenhaftigkeit, in Menschenliebe und Gottvertrauen, in bescheidenem Selbstgefühle, in kräftigem Ausharren, in Muth und Demuth, in Wort und That trotz Verkennung und Undank. Der Lehrerberuf ist eben kein Ruhebett und kein Rosengarten, sondern ein Uebungsfeld und ein Kampfplatz!

Zweiter Abschnitt.

Specielle Methodik.

„Des Lehrers Kraft ruht in der Methode.“
Diesterweg.

Die in der Volksschule zu lehrenden Unterrichtsgegenstände zerfallen in fünf Hauptgruppen. Obenan steht 1) der Religionsunterricht (mit biblischer Geschichte, biblischen Sprüchen, Bibellesen, Kirchenlied,

*) Es mögen hier nur genannt sein: Qualis rex, talis grex (Wie der Hirt, so die Heerde). Pectus est, quod disertos facit (Die Brust ist es, welche beredt macht — Was vom Herzen kommt, das geht zum Herzen). Bene docet, qui bene distinguit [s. disponit] (Gut lehrt Derjenige, welcher gut unterscheidet [den Stoff einzutheilen, zurecht zu legen versteht, die nöthige Klarheit hat]). Divide et impera (Theile und herrsche [über den Lehrstoff]). Docendo discimus (Durch Lehren lernt man). Experientia est rerum magistra (Erfahrung ist die Lehrerin in allen Dingen). Non scholae, sed vitae discimus (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir). Non multa, sed multum (Nicht Vielerlei, sondern Viel [Wenig aber gut]). Festina lente (Eile langsam [Eile mit Weile]). Velocem tardus assequitur (Den Schnellen holt der Langsame ein [Wer langsam geht, kommt auch zum Ziel]). Repetitio est mater studiorum (Die Wiederholung ist die Mutter der Studien). Varietas delectat (Veränderung ergötzt). Omne nimium non bonum (Jedes zu viel ist nicht gut [Allzuviel ist ungesund]) oder Ne quid nimis (Nichts zu viel). Otia dant vitia (Müssiggang erzeugt Laster). Nulla dies sine linea (Kein Tag ohne Linie). Rem tene, verba sequentur (Fasse die Sache, und Worte folgen und finden sich). Practica est multiplex (Die Praxis ist verschiedenartig). — Dabei gilt aber unter allen Verhältnissen das alte Patere legem, quam ipse tulisti (Befolge das Gesetz, das du selbst gegeben hast). Zum Schluß möge hier noch das schöne Wort des Juvenal stehen: Maxima debetur puero reverentia (Dem Knaben ist man die höchste Ehrfurcht schuldig).

Kirchengeschichte &c.). Sodann folgt 2) der deutsche Sprachunterricht (mit dem Anschauungsunterrichte, dem Erzählen, Declamiren, den Redeübungen, dem Lesen mit Erklärung, Schreiben mit Orthographie und Grammatik, dem Dictiren, dem Anfertigen der Aufsätze &c.). 3) Die mathematischen Lehrfächer (das bürgerliche Rechnen und die elementare Raumlehre). 4) Die Realien (Geographie und Weltgeschichte, Naturgeschichte und Naturlehre). 5) Technische Fertigkeiten (das Schönschreiben, das Freihandzeichnen, das Singen und Turnen; in Mädchenschulen noch der Unterricht in weiblichen Handarbeiten).

Diese hier aufgestellten Unterrichtsgegenstände nach Zweck, Ziel, Methode, Umfang, Lehrgang und Lehrmitteln näher festzustellen, ist der Zweck der nachfolgenden Auseinandersetzungen. —

Indem wir in der Gesammtheit dieser Bestimmungen den Lehrplan unserer Seminarschule geben, brauchen wir es wohl kaum zu rechtfertigen, wenn wir denselben in aller Ausführlichkeit mittheilen. Wir denken vorzugsweise an die Seminaristen, die noch nicht Lehrer sind, die durch den Unterricht in der Seminarschule erst Lehrer werden wollen, und die darum noch keine Erfahrungen gesammelt haben, sondern solche erst sammeln sollen. Da liegt es denn in der Natur der Sache, daß man die Ziele klar auseinanderlegen und die Wege zum Ziele so ausführlich beschreiben muß, daß die jungen Leute vor Verirrungen geschützt sind. Was ihr Verhältniß zu den nachfolgenden methodischen Bestimmungen anlangt, so ist auf Zweierlei besonders aufmerksam zu machen:

a) Der junge Lehrer muß vor leichtsinnigem Experimentiren gewarnt werden und bewahrt bleiben. Er muß klar wissen, was er soll und was er will. Leichtsinniges Experimentiren bringt die Schule zurück, schadet den Kindern und ist des Lehrers unwürdig. Die Aerzte mögen ihre Experimente an Kaninchen machen, — Kinder sind zum Experimentiren zu edel. Die nöthige Vorsicht und edle Besonnenheit thut darum dem Lehrer zu aller Zeit noth. „Erst besinn's, dann beginn's." „Vorgethan, hernach bedacht, hat Manchen in groß Leid gebracht."

b) Was in den folgenden Bestimmungen enthalten ist, ist und bleibt [für unsere Seminaristen] das Gesetz, von dem abzuweichen dem Einzelnen nicht gestattet ist. Man halte das für keine Tyrannei; man bedenke, daß es keine Freiheit gibt ohne Gesetz und daß junge Lehrer erst in einer Methode fest und sicher sein müssen, ehe sie über dieselbe ein Urtheil fällen und eine zweite und dritte zur Anwendung bringen können. Es gilt hier des Dichters Wort:

„Wo viele Freiheit ist, da ist viel Irrthum,
Doch sicher ist der schmale Weg der Pflicht."

Darum steht den Seminaristen auch, so lange sie eben Seminaristen sind, auf dem Gebiete der Methodik das Gesetz „Du sollst" oder „Du sollst nicht" mit voller Strenge gegenüber. Das voreilige Kritisiren ist junger Männer unwürdig. Es soll Jeder seinen Beruf erst ordentlich kennen lernen, und dann erst kritisiren. Erst wenn sich die Seminaristen in

der Erfüllung des Gesetzes so geübt haben, daß das äußere Gesetz ihnen zu einem inneren Gesetze, zur Triebkraft ihres Amtes geworden ist, erst dann steht es ihnen frei, die eine oder die andere Methode, die sie in der Seminarschule kennen gelernt haben, bei Seite zu legen und eine andere — (die Beschreibung derselben muß die Geschichte der Methodik liefern) — zu versuchen. Jedenfalls wird aber ein solcher Versuch um so besser gelingen, je sicherer der junge Lehrer in der Seminarschule das Ziel des Unterrichtes und einen bestimmten Weg zum Ziele kennen gelernt hat. Wahre Freiheit besteht immer in der Harmonie des Willens und des Gewissens.

Aus dem Allen geht hervor, daß wir im Obigen, trotzdem wir die Einhaltung einmal aufgestellter Vernunftgesetze betonten, keinen blinden Gehorsam fordern. Wir werden es vielmehr gern sehen, wenn der werdende Lehrer bei etwaigem Zweifel aufrichtig Belehrung sucht und nach den Gründen des Verfahrens forscht und fragt. „Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, rauscht der Wahrheit tiefversteckter Born.“ In einer wohlorganisirten und gutgeleiteten Schule muß die Wahrheit die Autorität sein, die hoch über allen Personen steht.

I. Der Religionsunterricht.

Vorerinnerungen.

„Nun aber bleibet Glaube, Liebe, Hoffnung, diese drei — die Liebe aber ist die größeste unter ihnen.“ Paulus.

1. Die Religion ist nicht ausschließlich eine Sache der Erkenntniß, denn sonst müßten die gescheidtesten Menschen auch die religiösesten und besten sein. Sie ist auch nicht allein eine Sache der That (Moral); denn es gibt Thaten, welche sittlich gut scheinen, ohne gut zu sein, ja es ist keine Sache der Unmöglichkeit, daß Thaten, welche von den Menschen als groß und edel gepriesen werden, vor Gott Verbrechen sind. Man kann die ganze Religion wissen, mit Menschen- und mit Engelzungen von ihr reden, und kann doch nur ein tönend Erz und eine klingende Schelle sein. Man kann seinen Leib brennen lassen und seine Habe den Armen geben und trotzdem der Kleinste im Himmelreich sein. Die Religion ist eben lediglich und allein Sache der Gesinnung. Alle wahre Religion ist Herzensreligion. Vom Herzen aus muß die Religion in den Verstand dringen und die Erkenntniß klären; von hier aus muß sie veredelnd auf den Willen einwirken, die mächtigste Stütze der Moralität, die stärkste Triebfeder des Handelns werden und so den ganzen Menschen bilden. Ihr hoher Zweck ist kein anderer, als der: den Menschen zu einem Kinde Gottes zu erziehen, das da „sei vollkommen, zu jedem guten Werke geschickt“.

Schon dieser Gesichtspunkt, daß die Religion den ganzen Menschen bilden und alle Seelenkräfte desselben (Denken, Fühlen, Wollen) harmonisch entwickeln soll, muß jeden denkenden Menschen zu der Ueberzeugung führen, daß Religionslehre und Religionskenntnisse noch nicht Religion sind und daß man in der Praxis religiöse Erziehung und religiösen Unterricht nicht trennen darf. Aus diesem Grunde ist es auch ein unverzeihlicher pädagogischer Fehler, wenn man dem Lehrer den Religionsunterricht der Schule nimmt und ihn dem Geistlichen überträgt. Man scheidet dann, was nothwendigerweise zusammengehört, nämlich religiöse Erziehung und religiösen Unterricht, und bringt dadurch in die Schule einen Zwiespalt, der die Harmonie des Ganzen in bedenklicher Weise stört. Möchten doch die Lehrer sich des Dinter'schen Zurufes fleißig erinnern: „Schulmeister, laßt euch eure Krone nicht rauben!" —

Ist die Religion eine Sache der Gesinnung und des Herzens, und spricht man dem Lehrer die Befähigung und die Berechtigung nicht ab, auf die Gesinnung und auf das Herz der Kinder mit Erfolg einwirken zu können, dann ist es auch seine Pflicht, den Religionsunterricht so einzurichten, daß er in den Kindern die rechte gottwohlgefällige Gesinnung erzeugt, entwickelt und befestigt. Es ist dann aber auch des Lehrers Pflicht, dem weit verbreiteten Irrthume entgegenzutreten, als ob Jeder, der Viel über Religion weiß und Viel darüber redet, wirklich Religion habe, und daß das Wesen der Religion lediglich und allein im Wissen der Glaubenslehren und im Reichthume theologischer Kenntnisse bestehe. Die Kinder, welche in öffentlichen Prüfungen wegen ihrer Antworten am meisten gelobt werden, sind nicht immer die bescheidensten, ehrlichsten, treuesten und zuverlässigsten, und diejenigen Menschen, die am meisten über ein heiliges Leben und eine fromme Gesinnung zu reden verstehen, sind nicht immer die heiligsten und frömmsten. Man kann religiöse Wahrheiten kennen und sie trotzdem hassen, man kann sie mit dem Verstande begriffen haben, ohne sie mit dem Herzen ergriffen zu haben. Nicht das Frommreden und nicht das Frommscheinen, sondern das Frommsein ist die Hauptsache. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."

2. Die Anregung und Vermittelung für die religiöse Entwickelung und Ausbildung bekommt das Kind durch dreierlei Erzieher: a) durch die [außermenschliche] Natur — die Einführung des Kindes in die Natur ist darum zugleich Einführung in das Gebiet der Religion*) —; b) durch die Schicksale (Erlebnisse) — die Weltgeschichte ist darum beim Religionsunterricht so viel als möglich hereinzuziehen —; und c) durch die Menschen. Am wichtigsten und erfolgreichsten ist die absichtliche

*) Es ist eine Verleumdung, daß die Naturwissenschaften der Religion feindlich gesinnt seien. Die Naturwissenschaften können nicht allein sehr gut mit dem Wissen von göttlichen Dingen Hand in Hand gehen, sondern sie lehren thatsächlich, wenn sie in ernster Weise betrieben werden, Gott finden. Derartige Beispiele sind Copernikus, Kepler, Newton, Leibnitz, Haller, Euler u. A. m. Nur wenn das Herz von vornherein gottentfremdet ist, sieht der Mensch Nichts von der Gottheit. „Die Herrlichkeit der Welt ist immer adäquat der Herrlichkeit des Geistes, der sie betrachtet."

Einwirkung der erziehenden Menschen, und zwar ist in dieser Beziehung das Elternhaus die erste und wichtigste Quelle religiöser Erziehung. Vater und Mutter sind die ersten und einflußreichsten Religionslehrer ihrer Kinder, und wenn in der befruchtenden Atmosphäre eines christlich-frommen Familienlebens das Glaubensbedürfniß der Kinder, das jedes Kind als entwickelungsfähige Anlage mit zur Welt bringt, naturgemäß entwickelt wird; wenn im Elternhause das Kind die ersten Worte christlicher Liebe und nie etwas dem Widersprechendes hört; wenn in der Person des Vaters und der Mutter dem Kinde das Beispiel in allen christlichen Tugenden lebenskräftig zur Nachfolge vor die Seele gestellt wird; wenn dieser Geist der Sittenreinheit und der wahren Frömmigkeit sich mit dem rechten Ernste und mit der rechten Strenge paart und durch immer wiederholte Uebung zur zweiten Natur wird: — dann ist für die spätere religiöse Entwicklung des Kindes ein solides Fundament gelegt. Leider lassen aber viele Eltern bei dem in unserer Zeit vorherrschenden Streben nach Besitz oder Genuß das religiöse Leben ihrer Kinder, diese eigentliche Lebensblüthe des Menschen, verkümmern. In vielen Häusern ist der Platz für die Religion leer, oder es ist kein leerer Platz für sie da. In dem einen Hause macht die Armuth der Eltern ein gesegnetes Erziehungsgeschäft unmöglich, in dem anderen ist der Reichthum das Hinderniß, in dem dritten ist's die Gleichgültigkeit, der Unverstand oder die Gewissenlosigkeit. Oder was soll man dazu sagen, wenn sogenannte „gebildete" Eltern ihre Kinder bis in die späte Nacht hinein in der Gemeinschaft roher Buben auf der Straße toben lassen, andere sich nicht darum bekümmern, daß ihre Kinder Werkstätten, Fabriksäle, Tanzböden und andere Orte besuchen, — Mördergruben, wo durch zügellose und zuchtlose Reden und schamloses Thun fromme Sitte und ächte Sittlichkeit gemordet werden. Leider fehlt es sogar nicht an Eltern, die sich selbst der Sünde schuldig machen, die Sittlichkeit ihrer Kinder zu ruiniren. Das Vaterhaus, das ein Tempel Gottes sein sollte, ist oft der Sitz der offenen oder verschleierten Sünde; Lüge und Heuchelei gilt als Klugheit, Diebstahl und Betrug als glücklicher Erwerb, anmaßender Stolz als feiner Ton und maßlose Schwelgerei als erhöhter Lebensgenuß. Wo solche Zustände zu Hause sind, da ist das Familienleben keine Monarchie, sondern eine Anarchie; da regieren Vater und Mutter nicht im Geiste Gottes, sondern im Geiste der Sünde; da wohnt kein Friede und kein Segen, da ist Elend und Fluch — Beides oft unter der verschleiernden Hülle einer sogenannten feinen, vornehmen Weltbildung. Wenn dann durch schlechte Menschen die Zeiten schlechter werden, wenn die Religion und mit dieser Sittlichkeit, Zucht und Sitte mehr und mehr aus der Mode kommen, dann ist man überaus gern geneigt, alle Schuld, wenigstens die Hauptschuld, dieser betrübenden Erscheinung der Schule beizumessen. Die Schule muß der Sündenbock für Alles sein. Aerzte legen ihr die Verkrüppelung der Kinder zur Last, Justizbeamte den verdorbenen Willen der Verbrecher, Geistliche den Mangel an kirchlichem Sinn unter dem Volke, und Staatsmänner vorkommende politische Revolutionen. Indeß ist die Schule daran, daß man sie zum Sündenbock für die Fehler

der Hauserziehung und des socialen Lebens macht, nicht ganz ohne Schuld, denn wenn manche Lehrer und Pädagogen es lieben, etwaige Erfolge auf dem Gebiete des öffentlichen Lebens sich allein zuzuschreiben, ja wenn sie die maßlose Ueberschätzung bis zu der Behauptung steigern: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft": dann müssen sie es sich auch gefallen lassen, daß man der Schule alle Verantwortung und alle Schuld aufbürdet. „Unsere Ehre steigt" sagt Young, „sowie unser Hochmuth sinkt; wo die Prahlerei aufhört, da fängt die wahre Würde an." Die Schule muß vor Allem sich darüber klar werden, daß sie für sich allein blitzwenig nützen kann und daß das häusliche und öffentliche Leben die Hauptfactoren der Volksbildung sind. Die Schule kann darum nur dann Etwas erreichen, wenn sie von ihrem Isolirschemel heruntersteigt, die Strömung des öffentlichen Lebens für sich gewinnt und etwa durch Besprechung mit den Eltern (Elternversammlungen, Besuche 2c.) Schule und Haus in organische Verbindung bringt. Insbesondere wird der verständige Lehrer, um wenigstens einen Erfolg zu erzielen, die Kinder als Verbündete für sich gewinnen und durch die Kinder auf die Eltern einwirken. Es läßt sich auf diesem Wege durch die Liebe Außerordentliches erreichen. In Summa: die Versäumnisse des Elternhauses sollen kein Ruhekissen für das Lehrergewissen sein, sondern je mehr die häusliche Erziehung das religiöse Leben der Kinder vernachlässigt, desto mehr muß die Schule thun, um das Versäumte nachzuholen, und je größer die Mißgriffe der Eltern sind, desto mehr muß der Lehrer mit sich zu Rathe gehen, wie die geschehenen Mißgriffe zu neutralisiren sein möchten. Es entsteht demgemäß die Frage: Welche Mittel hat die Schule anzuwenden, um die Religiosität in der Jugend zu entwickeln? Ein Dreifaches ist's, was hierbei in Betracht kommen muß: a) das edle Beispiel des Lehrers, b) die ernste Zucht der Schule, c) das lebendige Wort im Unterrichte.

3. Das edle Beispiel des Lehrers ist das wichtigste und erfolgreichste Mittel für die religiöse Bildung der Kinder in der Schule und durch die Schule. Wie die größten Feldherren die Tapferkeit, Mannszucht und Ausdauer ihrer Heere dadurch schufen, daß sie ihren Soldaten mit gutem Beispiel vorangingen, so wirken auch die Lehrer das Meiste nicht durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie sind. Ist das Kind nicht vollständig widernatürlich erzogen, dann betrachtet es von allem Anfange an den Lehrer als den Inbegriff und das Ideal aller Weisheit und Frömmigkeit. Was er sagt, ist wahr; was er thut, ist recht; was er anordnet, ist gut. Dem Kinde ist ja der Lehrer die personificirte Religion, und darum sind auch die kleinen Kinder, wenn der Lehrer spricht, ganz Auge und Ohr; darum merken sie auf jede seiner Handlungen, Worte und Mienen, und darum nehmen sie das ganze seelische Princip des Lehrers (Stimmungen, Gefühle, Strebungen, Anschauungsweise 2c.) ohne weitere Reflexion in sich auf. Ist es deßhalb von Seiten des Lehrers schon Pflicht, in seinem Aeußeren (in seiner Kleidung, seinen Mienen, Bewegungen, Manieren, Worten) Alles zu vermeiden, was dem Kinde den Glauben an das Ideal des

Lehrers nehmen könnte, so ist es noch viel mehr seine Pflicht, sein Inneres vor unsauberen Einflüssen zu bewahren, sich darum fortwährend in der größten aller Tugenden, in der Selbstbeherrschung, zu üben und durch sein gesammtes Thun in und außer der Schule sich jene Autorität zu erwerben und zu erhalten, die mit stiller und sanfter Gewalt die Herzen bezwingt, die Geister an sich zieht und den Trieb zur Nachahmung weckt. Ein solches edles Vorbild kann freilich nur derjenige Lehrer sein, der die Religion im Herzen hat. Was man nicht hat, das kann man auch nicht geben. Sowie es unmöglich ist, auf den Verstand zu wirken ohne Verstand, Charaktere zu bilden ohne Charakter, so ist es auch unmöglich, auf das Herz zu wirken ohne Herz, und Liebe zu erzeugen ohne Liebe. Ein Zeichenlehrer muß zeichnen, ein Rechenlehrer muß rechnen können, und ein Religionslehrer muß religiöses Leben in sich tragen. Dabei ist's freilich nicht genug, daß der Religionslehrer den Kindern ein gutes Beispiel geben will, sondern es muß gefordert werden, daß er es ihnen wirklich gibt. Wo der Lehrer den Kindern eine Religion, die er gar nicht im Herzen hat, vorlügt, da ist's überall übel bestellt. Es ist eine schlimme Sache, vom Glauben zu reden ohne Glauben und die Unsterblichkeit beweisen zu wollen, ohne an sie zu glauben; aber noch schlimmer ist's doch, mit einem unbarmherzigen Herzen über die Wohlthätigkeit, mit einem zanksüchtigen über die Friedfertigkeit, mit einem hochmüthigen über die Demuth, mit einem selbstsüchtigen über die Liebe zu reden. Solches Reden ist geradezu Gift für die Kinder, denn sie werden dadurch nicht heilig, sondern scheinheilig, nicht fromm, sondern frömmelnd, sie werden Heuchler, Lügner und Betrüger. Der Lehrer soll sich ja nicht beikommen lassen, etwas zu scheinen, was er nicht in der That ist, denn die Kinder haben für die Wahrheit oder Unwahrheit ihres Lehrers ein gar feines Gefühl. Also scheine nicht ein Vorbild, sondern sei ein Vorbild! Das 13. Capitel des ersten Korintherbriefes und das Wort des Paulus an den Timotheus Cap. 4, V. 12 sollte sich jeder Lehrer recht oft vor die Seele halten. Nicht das Vorlehren, sondern das Vorleben ist die Hauptsache!

4. Die Güte des Religionsunterrichtes erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. Die ernste Zucht in der Schule, die fromme Stille und die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und die über das Grab hinausdauernde Achtung und Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen muß, wenn er auf die Bezeichnung „gut" Ansprüche machen will. Wo diese Früchte fehlen, wo man den Segen des Religionsunterrichtes nicht an dem guten Geiste der Schule erkennt, da hat man an diesem Mangel zugleich ein ganz sicheres Merkmal, daß in der religiösen Unterweisung der Jugend irgend Etwas nicht richtig ist, sei's auch nur, daß der Lehrer aus purer Gewissenhaftigkeit auf die treue Wiedergabe haarscharfer Definitionen und auf das Auswendiglernen bestimmter Formeln zu hohen Werth legt, oder daß er ein ehrgeiziger Egoist ist, der sich mehr um das religiöse Wissen der Kinder bekümmert, worin sich katechisiren,

examiniren und glänzen läßt, dagegen die Uebung in der Gottseligkeit versäumt, die sich gar oft dem Blicke und dem Beifalle der Welt entzieht. Die praktische Ausführung des für wahr und gut Erkannten ist das Wichtigste, denn eine Religionslehre ohne Religionsübung ist eine ebenso große Abnormität, als wenn man durch bloße Unterweisung (ohne selbsteigene Uebung) Jemanden zum Clavierspieler heranbilden wollte. Wo die Uebung in der Gottseligkeit fehlt (1 Tim. 4, 7. 8), wo die Kinder nicht durch eine ernste Schulzucht gewöhnt werden, den Lehren der Religion gemäß zu leben, und wo die gesammte Schulzucht nicht der entsprechende Ausdruck des religiösen Lebens in der Schule ist, da ist alles Unterrichten unnütz. Es klingt paradox, aber es ist etwas Wahres daran, wenn Th. Weber sagt: „Besser ein Leben ohne Christenthum, als ein Christenthum ohne Leben."

5. Zu dem edlen Vorbilde des Lehrers und der ernsten Zucht der Schule muß sodann noch ein Drittes hinzukommen: das lebendige Wort, der lebenerweckende Unterricht. Von ihm sagt Schleiermacher: „Was im Leben das Lebendigste sein soll, darf vom Anfange an nicht als ein Todtes mitgetheilt werden", und Schüren: „Was durch den Lehrer in den Kindern lebendig werden soll, muß vorher im Lehrer lebendig sein."*) Auch hier ist's also wieder der Geist des Lehrers, der lebenerweckende und lebengebende Geist, der sich durch kein Künsteln und durch keine Gelehrsamkeit ersetzen läßt. Wohl muß gefordert werden, daß der Religionslehrer außer der allgemeinen Begabung zum Lehrfache eine klare Erkenntniß der Offenbarungsgeschichte und eine genügende Einsicht in den Zusammenhang der Heilslehre durch ein tieferes Verständniß der Schrift gewinne; wohl muß zweitens auch gefordert werden, daß die Haltung des Lehrers in der Religionsstunde eine ernste, ruhige und würdige und dabei doch zugleich eine freundliche und milde sei, und daß er in seinem Anzuge wie in seinem Auftreten alles Nachlässige und Auffallende sorgsam vermeide; wohl muß drittens gefordert werden, daß die Sprache des Lehrers grammatisch richtig, volksthümlich, edel, rein und richtig artikulirt sei; wohl muß viertens verlangt werden, daß der Lehrer die nöthige Fertigkeit und Uebung habe, den Stoff in rechter Weise zu ordnen und durch seine Methode alle geistigen Kräfte des Kindes harmonisch zu fördern und jede Bevorzugung der einen Geisteskraft vor der andern zu vermeiden, vor Allem die Selbstthätigkeit der Kinder in rechter, segensreicher Weise zu ermöglichen und zu kräftigen: — aber das Alles sind Forderungen, die nur dann in einer für das Seelenheil der Kinder ersprießlichen Weise angewendet werden, wenn der Lehrer von dem rechten Geiste beseelt und durchdrungen ist, nämlich von dem Geiste des Christenthums, von dem Geiste der rechten evangelischen Freiheit und von dem Geiste einer gesunden Pädagogik. Es resultiren daraus für die richtige Gestaltung und Durchführung des Religionsunterrichtes drei

*) Vgl. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht in der christlichen Volksschule (Osnabrück, Rackhorst).

wichtige Forderungen, nämlich: a) der Religionsunterricht muß christlich sein; b) er muß evangelisch sein, und c) er muß pädagogisch sein.

6. Der Religionsunterricht soll christlich sein. Soll diese Forderung erfüllt werden, dann genügt es nicht, daß er im Allgemeinen Klarheit religiöser Vorstellungen, Belebung frommer Gefühle, Befestigung guter Gesinnungen und Befolgung eines streng sittlichen Wandels zum Ziele hat, sondern wir haben ganz besonders festzustellen, daß dieses Leben ein vom christlichen Geiste getragenes und ein im christlichen Glauben wurzelndes sein muß. Es muß demgemäß das Bewußtsein der Sündhaftigkeit und der Erlösungsbedürftigkeit geweckt und das Herz mit Sehnsucht nach der Gnade Gottes und der Liebe zu Christo erfüllt werden. Die Liebe Christi muß in's Herz der Kinder gebracht und dort die Triebkraft werden, welche das Kind treibt, Gott und die Wahrheit herzlich zu lieben und alles ungöttliche und unsittliche Wesen gründlich zu hassen. Aus dem Bereiche der christlichen Lehre muß darum das herangezogen werden, was das Erreichen dieses Zieles direct fördert; es muß darum in erster Linie das stehen, was sicher und gewiß aus Christi Munde oder mindestens aus Christi Geiste stammt, d. h. was mit dem Geiste des christlichen Ernstes, des frommen Muthes, der heiligen Liebe, der Sanftmuth, der Demuth, der Barmherzigkeit, der Geduld, der Toleranz, der Wahrheit u. s. w. harmonirt. Schon aus diesem Grunde muß der Religionsunterricht der Volksschule sich auf das rein Ethische beschränken und alles Metaphysische und Dogmatische, was nicht zur Erweckung des religiösen Lebens dient und womit das Herz Nichts zu schaffen hat, dem Theologen vom Fache überlassen. Es folgt daraus aber auch, daß die Volksschule nicht einen sogenannten „allgemeinen Religionsunterricht" ertheilen kann, d. h. einen Religionsunterricht, der für Heiden, Juden, Muhamedaner und Christen in gleicher Weise paßt. Die Forderung eines allgemeinen Religionsunterrichtes ist, so gut sie auch gemeint sein mag, nicht allein unmöglich, sondern auch — ihre Durchführbarkeit vorausgesetzt — unpraktisch. Unmöglich ist sie, weil man dann alles Individuelle verleugnen müßte und weil man die Bekenner verschiedener Religionen ebenso wenig eine allgemeine Religion lehren kann, wie man für die Völker aller Länder eine allgemeine Nationalität, eine allgemeine Sprache oder eine allgemeine Farbe schaffen kann. Das Christenthum ist eben eine ganz bestimmte Religion, die sich ganz charakteristisch von allen übrigen unterscheidet und die man darum weder auf ein paar allgemeine Sätze zurückführen, noch durch Destillation als Extract gewinnen kann. Die Forderung eines allgemeinen Religionsunterrichtes ist aber, selbst für den Fall, daß ihre Ausführbarkeit möglich wäre, unpraktisch, denn wenn das Beste für Kinder gut genug ist, und wenn es die Aufgabe der Volksschule ist, in jedem Unterrichtsfache immer nur das Beste zu bieten; wenn endlich auf dem religiösen Gebiet das Christenthum, die Religion der Liebe, unbestreitbar das Beste ist, dann folgt daraus auch unwiderleglich, daß wir den Kindern vor Allem die Liebe Christi in's Herz pflanzen, ihren Geist mit christlicher Wahrheit bereichern und dem

Christenthum Christi die Thore weit aufmachen müssen. Wer der christlichen Jugend das unübertreffliche Bildungsmittel der Lehre und des Lebens Christi nehmen oder verkümmern will, der verschließt den Kindern den Schatz, aus welchem sie für ihren Geist Nahrung in Fülle gewinnen können, und macht sich zugleich des schnödesten Undanks gegen die Gottheit und den Weltheiland schuldig.

7. Aber es genügt nicht, daß der Religionsunterricht ein christlicher sei, sondern es muß auch gefordert werden, daß er in unserer Schule im evangelisch-christlichen Geiste ertheilt wird, d. h. daß er a) auf Erzeugung und Bethätigung der ächt christlichen Gesinnung den Hauptwerth legt und b) daß er auf das Wort Gottes in der Bibel, auf das Evangelium, gegründet wird. Das Evangelium legt auf die Gesinnung den Hauptwerth, denn nicht das macht den Menschen selig, daß er die Kirche besucht, sondern das, daß er sie mit rechtem Herzen besucht; nicht darauf kommt's an, daß der Mensch vor Gott seine Kniee beugt, sondern daß er sie in Demuth beugt. Aeußere Werke an sich haben gar keinen Werth, sie erhalten ihren Werth erst durch den Geist, in dem und mit dem der Mensch sie verrichtet. Wo und wann der Mensch darum auch seinen Gott verehrt, immer kommt's darauf an, daß er ihn im Geiste (auf geistige Weise) und in der Wahrheit (mit Aufrichtigkeit und Andacht) verehrt (Joh. 4, 24). Bezugs des in Obigem angegebenen zweiten Grundsatzes aber ist ausdrücklich zu erklären, daß die Volksschule nicht die Pflicht hat, den Religionsunterricht in exclusiv-confessioneller Weise zu ertheilen, d. h. ihn auf die speciell von lutherischen Theologen verfaßten Dogmen und Bekenntnisse zu gründen und die abweichenden Lehren anderer christlicher Kirchen in einer Weise zu kritisiren, welche Intoleranz und Glaubenshaß zur Folge haben könnte. Wir sind vielmehr der Meinung, daß der evangelische Christ ein Bibelchrist sein muß und an dem Inhalte der Bibel sein Gewissen zu schärfen hat; wir sind darum auch der Meinung, daß Gottes Wort über Menschenwort zu stellen und es deßhalb unevangelisch ist, den Religionsunterricht auf die Dogmen, Bekenntnißschriften oder Concilsbeschlüsse der Theologen zu begründen. Das, worüber die Theologen am meisten und heftigsten streiten, ist nie und nimmer das Wichtigste gewesen; unserer Seelen Seligkeit hängt davon nie und nimmer ab. Wenn wir darum fordern, daß die evangelische Volksschule die Kinder im evangelischen Christenthum unterweisen, nicht aber sie in die Streitigkeiten lutherischer Theologen einführen soll, so unterscheiden wir dabei streng Religion und Theologie. Religion ist nicht Theologie, und Theologie ist nicht Religion. Dem entsprechend sagt auch § 4 der Instruction zur Ertheilung des Religionsunterrichtes in den Volksschulen des Herzogthums Gotha: „Die Schule ist nicht verpflichtet, den Kindern die Dogmen einer bestimmten Kirche einzuprägen, weil sie das nicht kann, ohne mit den Regeln der Pädagogik und also mit ihrer wesentlichsten Aufgabe in Widerspruch zu kommen; die Schule ist aber auch nicht berechtigt, die kirchlichen Dogmen zu kritisiren, weil sie dazu weder befähigt noch berufen ist, wohl aber durch ein solches Verfahren die

jugendlichen Gemüther verwirren und also ebenfalls unpädagogisch handeln würde. Kirchliche Streitigkeiten gehören ebenso wenig wie politische in die Volksschule. Sie soll ein Asyl des Friedens sein."

8. Die dritte Forderung, die wir an den Religionsunterricht der Volksschule stellen, ist die: der Religionsunterricht muß pädagogisch sein. Diese Forderung bezieht sich nicht allein auf den Inhalt und die Auswahl des Stoffes, sondern auch auf die Form oder Methode. Im Allgemeinen können wir sagen, daß der Religionsunterricht den pädagogischen Forderungen entspricht, wenn er in einer dem Entwickelungsgange des Kindes angemessenen Abstufung und Lehrform ertheilt wird, oder — mit andern Worten — daß er beschränkt wird durch das Maß der Mittel und der Leistungsfähigkeit der Kinder. Beim pädagogischen Religionsunterrichte ist also vom Anfange an und fortwährend der geistige Standpunkt des Kindes maßgebend (nicht ein bestimmtes Dogma oder ein theologisches System). Sobald das Maß, der Umfang und die Methode des Religionsunterrichtes nach anderen Gesichtspunkten regulirt wird, ist er unpädagogisch und damit zugleich verderblich.

Der pädagogische Religionsunterricht (im Gegensatze zum theologischen oder dogmatischen) gibt den Kindern weder zu wenig, noch zu viel Stoff. Das „zu wenig" vermeidet er, weil sonst die religiöse Anlage im Kinde verkümmert. Noch schädlicher als das „zu wenig" ist aber das „zu viel", denn das, was den Kindern das Höchste und Liebste sein soll, wird ihnen dadurch zum Ueberdruß und zum Ekel.

Der pädagogische Religionsunterricht nimmt aber nicht allein die nöthige Rücksicht auf das Maß des Stoffes, sondern er sorgt auch für einen angemessenen Stufengang und eine geeignete Stoffauswahl, d. h. er schreitet vom Leichten zum Schweren, vom Anschaulichen zum Begriffsmäßigen fort. Er beginnt darum weder mit dem Vaterunser, noch mit dem apostolischen Symbolum, noch mit dem lutherischen Katechismus oder mit einem kirchlichen Dogma rc., sondern er reicht dem Kinde die religiöse Geistesnahrung zuerst in der leichtverdaulichsten Art und wählt darum zur Form der ersten religiösen Mittheilung die geschichtliche Darstellung, weil in der Geschichte dem Kinde das Leben in seiner Unmittelbarkeit entgegentritt und dem Kinde abstracte Wahrheiten concret erscheinen. Erst auf der oberen Stufe kann von einem systematischen Religionsunterrichte die Rede sein; aber auch hier darf der Religionsunterricht nicht auf ein theologisches Buch, etwa auf den Katechismus, gegründet werden, sondern auf das Buch der Religion, d. h. auf die Bibel, die uns ohne theologische und ohne dogmatische Reflexion sagt, was Gott ist, was der Mensch ist und in welchem Verhältniß Gott zum Menschen und der Mensch zu Gott steht. Der lutherische Katechismus, auf den bisher der Religionsunterricht begründet wurde, darf, wenn das pädagogische Element maßgebend ist, nicht an den Anfang, sondern muß an das Ende des gesammten Unterrichtes gestellt werden, weil diese Schrift, wie alle anderen Bekenntnißschriften, nicht Anfangs- und Ausgangspunkt der religiösen Empfindung, sondern End-

und Schlußproduct der Begründung der Religion ist, und weil derartige literarische Erscheinungen erst dann in rechter Weise verstanden und gewürdigt werden, wenn man den Religionsunterricht historisch ertheilt und dadurch die Kinder mit der geschichtlichen Entstehung, mit den Zeitverhältnissen, unter denen diese Bücher entstanden sind, sowie mit den äußeren Anstößen, die sie hervorgerufen, bekannt macht. Lernen die Kinder den Katechismus und die lutherischen Bekenntnißschriften am Ende des Religionsunterrichtes als Gelegenheits- oder Verlegenheitsschriften kennen, die erst in Folge zwingender Aufforderungen, von gegenüberstehenden Parteien, oder durch Differenzen innerhalb der Gemeinschaft, entstanden sind, dann werden sie diese schätzenswerthen Zeugnisse der Glaubensstärke und des geistigen Geschickes ihrer Urheber nicht unterschätzen, aber auch nicht überschätzen, sondern werden sie als schöne, ehrwürdige Denkmäler einer religiösen Entwickelung achten und würdigen lernen. Wer da weiß, wie viel Unfug mit der Verfrühung des lutherischen Katechismus in der Schule getrieben worden ist, wird zugestehen, daß die Maßregel, den Katechismus nicht an den Anfang, sondern an das Ende der Schulzeit zu stellen, nicht in der Feindschaft gegen, sondern in der Pietät für denselben seine Wurzel hat.

Der historisch-biblische und pädagogische Religionsunterricht hat aber nicht allein auf den rechten Inhalt und die rechte Auswahl des Stoffes Rücksicht zu nehmen, sondern auch auf die rechte Form der Mittheilung, auf die naturgemäße Methode. In dieser Beziehung sind zwei Forderungen zu erfüllen. Der biblisch-historisch-pädagogische Unterricht muß nämlich a) anschaulich-klar und b) erbaulich-entwickelnd sein.

9. Die Anschaulichkeit des Religionsunterrichtes beruht nicht in der Vorführung sinnlicher Veranschaulichungsmittel, die man dem äußeren Auge des Kindes vorführt (biblische Bilder 2c.), sondern vornehmlich darin, daß man die inneren religiösen Anschauungen (Erfahrungen) der Kinder zu Hülfe nimmt, d. h. daß man an die im Kinde bereits vorhandenen religiösen Gefühle und Strebungen anknüpft, sie klärt und befestigt, die unbewußten Gefühle zum Bewußtsein bringt und reproducirt, oder die nicht vorhandenen herbeischafft oder erzeugt. Diese Anschaulichkeit wird theils dadurch erzielt, daß man dem Kinde religiöse Vorbilder in der Form von Geschichten vor die Seele führt, und zwar in einer Weise, daß die erforderlichen Züge in stark markirter Form hervortreten. Die Erzählung aber muß mit einer Lebendigkeit geschehen, daß das Kind gleichsam mit dem inneren Auge sieht, was es mit dem äußeren Ohre hört.

Außer den religiösen Geschichten, in denen dem Kinde das religiöse Leben in seiner Unmittelbarkeit entgegentritt, dienen zur Weckung und Belebung des religiösen Sinnes auch anschauliche Sprüche, besonders solche, die das Uebersinnliche an das Sinnliche anknüpfen (z. B. Spr. Sal. 6, 6; Jer. 8, 7; Jak. 3, 4—6; Jes. 1, 3; Ps. 1; Ps. 23, 1—3; Matth. 6, 26 u. s. w.). Auch leicht verständliche, religiöse Lieder und vor Allem Gleichnisse sind zu empfehlen. In der anschaulichen Darstellung ist Christus der Meister unter den Lehrern.

Soll die anschauliche Darstellung den wünschenswerthen Segen bringen, dann muß sie mit der nöthigen Klarheit gepaart sein. Die Klarheit des Religionsunterrichtes fordert schon die heilige Schrift: „So ihr nicht eine deutliche Rede gebet, wie kann man wissen, was geredet ist? denn ihr werdet in den Wind reden." (1 Kor. 14, 9 vgl. V. 20.) Will man sich der Klarheit befleißigen, dann muß man sich vor der Oberflächlichkeit, Seichtigkeit und Gedankenlosigkeit hüten, die bei dem Nächstliegenden stehen bleibt; sodann vor der übergroßen Menge und Anhäufung gegebener positiver Kenntnisse, die nicht das innerste Wesen der Sache erfassen und keine Erkenntniß und Einsicht gewähren; ferner vor dem mechanischen Auswendiglernen, dem Vollpfropfen des Gedächtnisses mit unverstandenen und unverdaulichen Worten, vor der Eintönigkeit und Einförmigkeit des Unterrichtes, vor hohlen Abstractionen, hochtrabenden Phrasen (die man noch obendrein „tief" nennt) 2c. Das Hauptmittel zur Förderung der Klarheit ist dagegen eine anschauliche Darstellung, eine der jeweiligen Bildungsstufe der Kinder angemessene, die Sache scharf bezeichnende, aber einfach-schlichte und volksthümlich-anschauliche Ausdrucksweise, eine gute Betonung der Sprache, eine richtige Einhaltung der Interpunction (z. B. Röm. 12, 14) und eine gute, folgerichtige, vom Leichten zum Schweren fortschreitende Anordnung der Gedanken. Werden diese Bedingungen erfüllt, dann wird das für Kinder mögliche Verständniß angebahnt, und zwar nicht nur den Worten, sondern auch der Bedeutung, dem Gehalte nach, wie in Bezug auf den Zusammenhang der einzelnen Theile unter sich und mit anderen verwandten Gegenständen. Durch solche Klarheit wird der Unterricht nicht allein gründlich, d. h. grundlegend, sondern er wird, weil er die Klarheit mehrt, den Kindern auch interessant. Einsicht gebiert Interesse!

Klarheit des Unterrichtes muß unter allen Umständen gefordert werden. Ist darum der Stoff nicht an sich klar, so ist es nöthig, daß er vor der Darreichung erst klar gemacht d. h. erklärt wird. Sobald die Kinder Unerklärtes d. h. Unverstandenes zu lernen gezwungen werden, so behalten sie es entweder gar nicht im Gedächtniß, oder es bildet sich in ihnen ein Unlustgefühl aus, oder es wirkt das Unverstandene als hemmende irreleitende Macht in ihrer Seele fort. Möchten wir es doch nicht vergessen, daß das Kind das Bedürfniß nach Verständniß hat und daß es sich deßhalb seine eigenen Gedanken macht, wenn der Lehrer es versäumt, das Dunkle aufzuhellen und das nicht Verstandene zu erklären. Die wunderlichsten Mißverständnisse, die lächerlichsten Verkehrtheiten, denen man im Schulleben so oft begegnet, haben darin meist ihren Grund. An Beispielen dazu ist nirgends Mangel, und die meisten Menschen können solche reichlich aus dem Schatze ihrer eigenen Jugenderfahrungen liefern!

Wenn also eine Erklärung, ein Klarmachen nöthig ist, so soll der Lehrer sich doch andererseits hüten, das Klarzumachende zu pulverisiren und die Samenkörner des göttlichen Wortes zu Mehl zu zermalmen. Alle Erklärungen — mögen dies nun Wort- oder Sacherklärungen sein — müssen darum einfach, kurz, anschaulich, klar, nicht dogmatisirend sein und stets nur das hervorheben, was das

religiöse Leben des Kindes weckt und pflegt. Besonders soll sich der Lehrer bei den sogenannten Zergliederungen vor Uebertreibung alles Theoretischen und vor didaktischen Einseitigkeiten hüten, damit sein Religionsunterricht nicht etwa den Charakter einer bloßen Denk- und Sprechübung annehme und die Beschäftigung mit Wort- und Satzanalysen nicht zu jener Zerstückelungsmanier, Classificationssucht, Abstractions- und Definitionswuth führe, durch welche die Religionsstunde zu einer Plagstunde für Lehrer und Kinder wird. Auch hier liegen abschreckende Beispiele aus sogenannten Musterkatechesen sattsam vor (z. B. über Joh. 3, 16).

10. Das beste Mittel zur Verhütung der bisher geschilderten Fehler ist der entwickelnd-erbauliche Unterricht. Zwar schützt das Entwickeln an sich — sei dasselbe vortragend oder fragend — noch nicht vor dem gerügten Fehler, denn wenn die vortragend-entwickelnde Lehrform in Nichts weiter als in einer faden Wortmacherei, einem unfruchtbaren Geschwätze, einem poetischen Vordociren oder sermonartigen Predigen besteht, durch welches der Schüler mit einer Fluth von Worten oder Gedanken überschwemmt wird, und wenn die fragend-entwickelnde Lehrform ihre Kunst in einem Alles zerdenkenden und Alles zerfasernden Katechisiren sucht, durch welches das Kind auf der Gedankenbahn des Lehrers hin- und hergezogen wird, so daß im Kinde jene irreligiöse und indifferente Kälte erzeugt wird, welche ein inniges, liebevolles Versenken in das Unterrichtsobject und dessen freie Anwendung unmöglich macht: dann ist sowohl das vortragende als das fragende Entwickeln in gleicher Weise schädlich. Allein man vergesse nicht, daß diese Arten der Entwickelung den Namen der Entwickelung gar nicht verdienen und daß der Mißbrauch den Gebrauch nicht aufhebt. Wer entwickelt, geht stets von den Elementen aus und läßt die religiöse Wahrheit im Schüler werden. Die Deductionsquellen, aus denen die religiöse Erkenntniß oder das religiöse Gefühl entwickelt wird, müssen darum stets auf dem Gebiete des Anschaulichen oder Concreten liegen (biblische Geschichten, Kirchengeschichte, Weltgeschichte, Profangeschichte*) oder eigene Erfahrung der Kinder), so daß das Kind überall und allezeit auf genetischem Wege von der Anschauung zum Begriff geführt wird. Bei dieser einfachen und verständigen Entwickelung wird der Lehrer nach Maßgabe der Natur der religiösen Wahrheit in dem einen Fall vortragend, in dem anderen Fall fragend entwickeln, so daß sein Religionsunterricht weder ausschließlich akroamatisch, noch ausschließlich katechetisch, sondern abwechselnd bald dieses bald jenes ist. Die Wahrheit liegt hier eben in der Mitte, und das erbaulich-belehrende Gespräch ist jedenfalls der rechte Weg zum Ziele. Im Allgemeinen kann man in dieser Beziehung sagen, daß der zusammenhängende Vortrag sich mehr da eignet, wo es sich um Mittheilung historischer Thatsachen oder

*) Die Erzählungen von Caspari, Stöber, Glaubrecht, theilweise auch die von O. v. Horn, sind zu obigen Zwecken empfehlenswerth. Auch an Glaser's Erzählungen aus dem Reiche Gottes (Frankfurt a./M., Heyder & Zimmer) sei hier erinnert.

um Einwirkung auf das Gefühls- und Willensvermögen der Kinder handelt. Auch da, wo die Zeit ein möglichst kurzes Verfahren nöthig macht oder wo der Lehrer Dagewesenes wiederholend zusammenfassen will, ist das Dociren am rechten Platze. Dagegen wird der verständige Lehrer da fragend entwickeln, wo es sich weniger um Kenntniß, als vielmehr um Erkenntniß der Sache, um die Inanspruchnahme des Denkvermögens, um Anleitung zu prüfender oder reflectirender Ueberlegung und um Erregung und Fortdauer der Aufmerksamkeit der Kinder handelt. Nur durch den Frage-Unterricht kann sich der Lehrer überzeugen, ob das Kind die Wahrheit verstanden hat, oder ob es noch über das oder jenes im Zweifel ist. Die fragend-entwickelnde Lehrform ist beim Religionsunterrichte von so außerordentlicher Wichtigkeit, daß derselbe ohne die Benutzung der Frage nicht allein seinen formalbildenden, sondern auch seinen gemüthbildenden und sittlichen Werth verlieren würde. Freilich darf dabei nicht übersehen werden, daß die geistbildende Macht des mit Sorgfalt ausgewählten und gediegenen Lehrstoffes mehr Werth hat als alle didaktischen Künste, und daß der Lehrer nur dann den rechten Gebrauch von der anschaulich und klar entwickelnden Lehrform machen wird, wenn er sich von Anfang an das Ziel steckt, durch seinen Religionsunterricht die Kinder zu erbauen.

Der Religionsunterricht soll erbaulich sein, denn ohne Erbauung ist er todtes Geröll. Erbauen heißt aufbauen (in die Höhe bauen). Der erbauliche Religionsunterricht soll das Reich Gottes im Herzen der Kinder aufbauen, indem er zu dem Gebäude der Geistes- und Herzensbildung einen Stein auf den anderen legt, so daß die Kinder an religiöser Bildung immer höher und höher steigen. Zur Erbauung gehört die unter § 8[a] geforderte Klarheit, denn was die Kinder nicht verstehen, das erbaut sie auch nicht; es gehört dazu aber auch ferner die gespannte Aufmerksamkeit und das durch die Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Unterrichtes erregte Interesse, vor Allem aber die rechte gottgeweihte Geistes- und Gemüthsstimmung, durch welche und in welcher das Kind bereit ist, das befruchtende Element der ewigen Wahrheit in sich aufzunehmen und dasselbe in sich wirken zu lassen, was es wirken soll, nämlich stärkende Tröstung, heiligende Erhebung, sittlichen Adel und göttliche Beseligung. Jede Religionsstunde muß eine Erbauungsstunde sein. Heilige Stille und fromme Andacht muß wie der Geist über den Wassern schweben. Wo dies nicht der Fall ist, da ist der Zweck des Unterrichtes verfehlt, denn nur der erbauende Religionsunterricht ist im Stande, edle Gesinnungen und gute Vorsätze hervorzurufen, veredelnd auf den Willen einzuwirken und den Menschen zu jenen Thaten ächter Sittlichkeit und Religiosität zu treiben, an denen der Herr seine wahren Jünger erkennen will. Freilich wird nur der Lehrer seinen Religionsunterricht erbaulich ertheilen können, der Erbauung im Herzen trägt. Eine genaue Vorbereitung für jede Religionsstunde ist zu diesem Zwecke schon etwas werth; mehr werth ist aber, daß das, was der Lehrer lehrt, die felsenfeste Ueberzeugung eines frommen Christenherzens ist; daß in ihm die rechte Liebe für Wahrheit und Recht, die barmherzige Liebe zu den Kindern und zu

den Menschen überhaupt, die rechte Begeisterung für die höchsten Güter der Menschheit und vor Allem die rechte Hingabe an den lieben Gott wohnt, der alle Menschen, die reichsten wie die ärmsten, die großen, wie die kleinen, erschaffen hat, damit sie alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen und alle das ewige Leben haben. Ist sodann noch irgend Etwas geeignet, den Lehrer in die rechte gottgeweihte Stimmung zu versetzen, so ist es der Gedanke an die schwere Verantwortung, die er auf sich ladet, wenn er seinen Unterricht nicht nach bestem Wissen und Gewissen ertheilt. Die Folgen, die eine Pflichtversäumniß auf diesem Gebiete nach sich ziehen kann, sind furchtbar! Mancher Jüngling in der Fremde, mancher Züchtling im Gefängnisse, manches Weib in der Sterbestunde, mancher Vater am Krankenbette seines Kindes denken des Lehrers und der von ihm in der Schule gelehrten Wahrheiten! Macht sich der Lehrer die hohe Wichtigkeit einer ächt religiösen Menschenbildung recht deutlich, dann wird er im Religionsunterrichte nicht allein die nöthige ernste, ruhige, würdige und doch milde Haltung bekommen, sondern es wird auch der in seinem Innern wehende und webende Geist ächter Religiosität hervordringen und sich in jener Wärme offenbaren, die nichts Anderes ist als der Ausfluß seiner tiefsten Empfindung, seiner Gesinnung und seines Charakters, und die sich daher auch allen äußeren Regeln und Anweisungen entzieht. „Das Herz macht den Lehrer."

Hat der Lehrer die im Bisherigen aufgestellten Forderungen erfüllt, dann hat er gethan, was eines christlich-evangelischen und pädagogisch-gebildeten Lehrers heilige Pflicht ist, und dann mag er unbesorgt sein, auch wenn das Wort nicht sofort die Segensfrucht bringt, die er erwartet hat. Wer heute säet, kann nicht schon morgen ernten. Die Schule ist ja kein Treibhaus, sondern ein Saatfeld christlicher Tugend, und das Wort Gottes braucht gleich dem Samenkorne in der Natur zur Entwickelung seine Zeit, es bringt oft erst spät, oft erst in den Schmerzensnächten auf dem Krankenbette oder in der bangen Stunde des Sterbens seine Frucht. Das Säen ist des Lehrers Sache, der Segen aber kommt von Oben. Es thut darum noth, daß der Lehrer nicht allein mit seinen Kindern von Gott spricht, sondern daß er auch mit Gott von seinen Kindern spricht und daß er sich im Gebete von Gott die Kraft, die Liebe, die Geduld, die Treue, die Ausdauer und den Segen erbittet, an dem doch Alles gelegen ist*). Das Herzensgebet des Jacob: „Herr, ich lasse dich nicht, du segnest mich denn", ist ein rechtes Lehrergebet.

Im Bisherigen wurde der Religionsunterricht nach seinen allgemeinen Grundzügen betrachtet; im Folgenden gehen wir zur Betrachtung der speciellen Eigenthümlichkeiten desselben in Bezug auf die verschiedenen Classenstufen der Volksschule über.

*) Vgl. die Schulgebete, herausgegeben von einem weimarischen Lehrervereine (Jena, Maucke), oder die Sammlungen von Dibelius (Halle, Schwabe), von Bormann (Berlin, Plahn), sowie die christlichen Lieder bei Günther in Lissa und Breslau u. m. A.

1. Der Religionsunterricht in Classe I.

11. Den Grundstock des Religionsunterrichtes bildet für das erste bis fünfte Schuljahr

die biblische Geschichte.

Der Zweck des biblischen Geschichtsunterrichtes besteht auf keiner Classenstufe ausschließlich in der Mittheilung oder Aneignung des historischen Stoffes (Kennen und Wissen), sondern es handelt sich hierbei wesentlich um die religiöse Bildung des Kindes selbst, um Klarheit religiöser Erkenntnisse, um Erwärmung und Veredelung des Gefühles, um Stärkung des Willens und um Kräftigung des sittlichen Charakters. Die biblische Geschichte ist also auf keiner Classenstufe Selbstzweck, sondern überall nur Mittel zum Zweck.

Daß man zur Entwickelung und Beförderung der religiösen Bildung gerade die biblische Geschichte — die Geschichte des Volkes Israel — wählt, hat in neuerer Zeit hie und da Widerspruch gefunden. Um so nöthiger ist es, daß man sich die Gründe klar macht, weßhalb gerade die Geschichte des Volkes Israel zur Grundlage des ersten Religionsunterrichtes gemacht wird.

a) Zunächst fällt der Umstand in die Wagschale, daß die geschichtliche Form dem Wesen der Religion am meisten entspricht. Das Reich Gottes hat nicht bloß eine Geschichte, sondern es ist ganz wesentlich Geschichte. Wollte man dem Kinde die Religion nicht in dem Gewande der biblischen Geschichte, sondern in begrifflicher Form geben, dann würde man ihm zumuthen, den reinen Gedanken ohne sichtbare Hülle zu fassen, man würde dann dem Kinde hohle Abstractionen und leere Worte geben, und die Kinder würden — wie Jean Paul sagt — die ersten Märtyrer des Christenthums werden. Dazu kommt noch der andere Umstand: b) daß jede Generation sich dadurch fördert, daß sie sich das aneignet, was vor ihr bereits Gutes ausgebildet worden ist. Zu dieser Aneignung ist die heilige Geschichte (die Geschichte heiliger Menschen) ganz vortrefflich geeignet, denn das Volk Israel ist gleichsam das classische Volk der Religion. Wenn die Religion objectiv die innige und unzertrennliche Verbindung ist, in welcher wir und alle Dinge mit Gott stehen, subjectiv das lebendige Bewußtsein dieser Verbindung: dann läßt sich nicht leugnen, daß das Volk Israel das Gottesbewußtsein in einer Stärke und Lebendigkeit hatte, wie kein anderes Volk. Die Griechen bildeten die Kunst aus und die Römer das Recht; aber den Juden gebührt das Verdienst, die Gottesidee entwickelt zu haben. Nichts fördert nun mehr und Nichts führt so tief in das Wesen einer Wissenschaft oder Kunst ein, als wenn man sie nach ihren Anfangspunkten und Entwickelungsstadien betrachtet. Darum bilden auch die Künstler ihr Schönheitsgefühl an griechischen Kunstwerken; darum machen die Juristen das römische Recht zum Ausgangspunkt ihres Studiums, und darum führen wir unsere Kinder in die Geschichte des Volkes Israel ein — denn dort tritt ihnen die Religion in concretester Gestalt, in

lebendigen Beispielen entgegen. Dazu kommt: c) daß die scharf gezeichneten Charakterbilder der biblischen Geschichte den Segen der Frömmigkeit und den Fluch der Gottlosigkeit so markig darstellen und das Gepräge der religiösen Wahrheit, der kindlichen Einfachheit und Treue so unverkennbar an sich tragen, daß sie das geeignetste Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht sind. Geschichte und Lehre, Lehre und Leben, Religion und Moral stehen hier wie nirgends in so inniger Wechselbeziehung; es ist Alles so direct auf Gott bezogen und dabei doch so einfach menschlich und für Alle so passend geschildert, daß in der biblischen Geschichte jeder Mensch sein geistiges Portrait gezeichnet findet. d) Aber die biblische Geschichte ist nicht allein durch ihren sittlich-bedeutsamen Inhalt und durch die Fülle gottseliger Gedanken, sondern auch durch die anschaulich-lebensfrische Form der Darstellung zum ersten Religionsunterrichte am besten geeignet. Sie erzählt Alles so schlicht, so einfach, ungekünstelt und anschaulich, daß man das, was vor uralten Zeiten sich begeben hat, gleichsam wie in der Gegenwart geschehen vor sich sieht; dazu kommt ferner eine Vertraulichkeit und Herzlichkeit des Tones, daß man sich unwillkürlich bei ihr wohlfühlt. Der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge klar, die Satzverbindung faßlich. Bei aller Schmucklosigkeit malt sie aber poetisch die kleinsten Züge mit einer Innigkeit und Wärme und mit einer Treue und Wahrheit aus*), daß selbst Lessing, der große Kritiker, in seinem Laokoon bereitwillig zugesteht, die Bibel erzähle so plastisch, daß man in jeder Zeile Stoff zu einem Gemälde habe, und es schließe sich Bild an Bild so eng an einander, daß man keinen Stecknadelkopf einsetzen könne. Darum sagt auch Luther: „Es ist ein köstlich Ding um die heiligen Historien; denn was Philosophie, weise Leute und die Vernunft lehren und erdenken kann, was zum ehrlichen Leben nützlich ist, das gibt die biblische Historie mit Exempeln gewaltiglich und stellet es gleich vor Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen.

---

*) Sehr schön schreibt Christoph von Schmid über die biblischen Geschichten: „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt Alles, Alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge um sich; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist in's Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Oelgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie in's Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Büchersprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemüthszustand vollkommen ausdrücken. Die Geberden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt wie bei Esau, Joseph, David u. s. w. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung."

Und wenn man's gründlich besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Kunst, guter Rathschlag, Warnung, Drohung, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Klugheit sammt allen Tugenden aus einem lebendigen Brunnen gequollen." — So ist es denn also wahr, daß die Bibel feste Speise für Starke und Milch für Schwache bietet; es thut darum nur noth, daß man für den Schulunterricht der Kinder aus dem reichen und vielseitigen Inhalte der biblischen Geschichte die rechte Auswahl trifft und daß man sodann das nach pädagogischen Grundsätzen sorgfältig Ausgewählte in einer dem kindlichen Geiste und Bildungsgrade angemessenen Art und Weise nahe bringt. Diese Rücksichten sind um so nothwendiger, je jünger unsere Schulkinder und je schwächer ihre geistigen Kräfte sind.

12. Mit der Behauptung, daß der erste Religionsunterricht geschichtlich sein müsse, ist freilich nicht gesagt, daß die biblische Geschichte sofort nach der Schuleinführung der Kinder zu beginnen habe. Das bekannte Sprichwort: „Eile mit Weile" hat nirgends einen volleren Sinn und eine ernstere Bedeutung als gerade in der religiösen Menschenbildung. Der Umstand, daß die Religion keine elementarische Entwickelung ist und erst später als psychische Gebilde anderer Art zur Entstehung kommt; also die eine Rücksicht, daß das Kind erst anschauen, verstehen, vergleichen und unterscheiden und den ersten Cursus im Gebiete des Intellectuellen, Aesthetischen und Moralischen durchlaufen muß, ehe es sich zum Uebersinnlichen, zum Gottesgedanken und zur Vorstellung des ewigen Lebens erheben kann; sowie der andere Umstand, daß die Kinder unserer Schule vor und bei ihrem Eintritt in dieselbe meist so wort- und spracharm sind, daß sie die einfachsten Gedanken weder zu fassen, noch sprachlich richtig auszudrücken im Stande sind: — diese beiden Erwägungen legen uns die Pflicht auf, den Unterricht in der biblischen Geschichte, falls er nicht eine Versündigung an der Herrlichkeit der Bibel werden soll, mindestens ein halbes Jahr hinauszuschieben und diese Zeit mit einem vorbereitenden Anschauungsunterrichte auszufüllen, durch welchen die Kinder geschickt gemacht werden, einfache biblische Geschichten zu fassen. Wir sind durchaus nicht der Ansicht, daß sogenannte „moralische Erzählungen" den biblischen Geschichtsunterricht ersetzen sollen; wohl aber sind wir der Meinung, daß sie geeignet sind, den biblischen Geschichtsunterricht naturgemäß vorzubereiten." Einfache, schlichte Erzählungen über Wohlthätigkeit, Ehrlichkeit, Fleiß, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Gerechtigkeit, überhaupt alle sittlichen Verhältnisse, die dem Kinde nahe liegen, dessen Einbildungskraft lebendig ergreifen, edle Gefühle wachrufen, das sittliche Urtheil über das Rechte und Gute nähren und schärfen, sind, wenn sie im treuherzigen Tone der Grimm'schen Hausmärchen erzählt werden, ganz sicher geeignet, den nächsten Zweck eines vorbereitenden Religionsunterrichtes zu erfüllen*). Daß diese

*) Vgl. Wiedemann, Samenkörner für Kinderherzen (Dresden, Dietze) und Seele, Erzählungen für Kinder (Neu-Ruppin, Oehmigke).

Erzählungen mit dem Sprachunterrichte verbunden werden und dem Lehrer des Sprech-Schreib-Lese-Unterrichts zuzuweisen sind, versteht sich von selbst. Ebenso bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzungen, daß hie und da auch ein kurzer Bibelspruch eingeschaltet oder angeknüpft werden kann, der durch die Geschichte erklärt wird und in der Schule zur festen Einprägung kommt.

Sind die Kinder durch den Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht geistig so weit gefördert, daß sie (im Gegensatze zu ihrem Dialekte) die hochdeutsche Umgangssprache des Lehrers verstehen und in dieser das Gehörte reproduciren, wiedererzählen können, dann erst beginnt (nach den Michaelisferien) der Unterricht in der biblischen Geschichte, zuerst 10 Minuten bis ¼ Stunde, erst später ½ Stunde und länger.

13. Bezugs der Auswahl der biblischen Geschichten gelten für die erste Classenstufe folgende Grundsätze:

a) Der Stoff der biblischen Geschichte darf niemals außerhalb des Gesichts- oder Erfahrungskreises der Kinder liegen. Ansprechende Kinder- und Familiengeschichten, kurze einfache Lebenszüge, die unmittelbar die Lebensverhältnisse der Kinder berühren, verdienen den Vorzug vor allen andern. Die Kinder verstehen dann, was sie hören und was sie wieder aussprechen sollen.

b) Alles Schauerliche, Abschreckende oder Entsetzen Erregende muß aus den biblischen Erzählungen wegbleiben. Nur das poetisch Schöne und sittlich Gute wirkt auf kleine Kinder erziehend und veredelnd ein. Aus diesem Grunde passen z. B. Geschichten wie „Cain und Abel" oder „die Kreuzigung Christi" nicht für Kinder der ersten Classenstufe. Für solche entsetzliche Bosheit haben die kleinen Kinder noch gar kein Verständniß; wohl aber kann die dadurch hervorgerufene Gemüthserschütterung bei zarten Kindern die nachtheiligsten Folgen haben.

c) Eine Auswahl nach der chronologischen Reihenfolge der biblischen Geschichten ist für diese Classenstufe nicht nothwendig, weil es sich hier nicht um eine zusammenhängende biblische Geschichte, sondern nur um Vorführung einzelner sittlicher Lebens- und Charakterbilder handelt. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß den Kindern die kindlichen Erzählungen des alten Testaments meist angenehmer sind als die tiefsinnigen Geschichten des neuen Testaments, und daß es demzufolge richtig ist, wenn man jene vor diesen vorausnimmt. Besonders eignen sich diejenigen Erzählungen für die Unterstufe, welche den Charakter des Wunderbaren an sich tragen. Dem kleinen Kinde ist das Wunderbare natürlich und das Natürliche wunderbar. Durch das Wunderbare wird das Kindesgemüth mit Ehrfurcht für die wirkende Gottheit und für das durch Gott unmittelbar gebotene Gute erfüllt. Es ist ganz sicherlich ein Irrthum und ein pädagogischer Mißgriff, wenn man die Wundergeschichten der Bibel in die Oberclasse verlegt und sie für die Unterclassen verweigert; das Umgekehrte würde richtig sein. „Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind."

Diesen Grundsätzen entsprechend, wird der erste Religionsunterricht für unsere Kleinen in hiesiger Seminarschule in folgender Weise ertheilt. Wir benutzen zunächst die Einleitung, die Dittes in seinem Buche über Religion und religiöse Menschenbildung vorschlägt. Die Kinder wissen schon Etwas vom lieben Gott: Wo ist er? Im Himmel. Was macht er? Er läßt die Sonne scheinen, läßt wachsen, regnen, blitzen, donnern, macht Frühling, Sommer, Herbst und Winter, gibt uns das Leben und was wir dazu brauchen, er läßt die Menschen sterben und nimmt sie dann zu sich in den Himmel; da sitzt ein Kind, dessen Großvater schon dort ist, ein anderes hat die Mutter verloren, ein drittes Bruder und Schwester. — Die Abgeschiedenen sind beim lieben Gott. Zu ihm beten die Leute, daheim, des Morgens und des Abends oder bei Tische. Kannst du auch schon beten? Wie betest du? („Hilf, lieber Gott, und steh' mir bei, daß ich recht fromm und fleißig sei!") Auch gehen die Leute zum lieben Gott in die Kirche. Hast du sie gehen sehen? — Bist du auch schon einmal mitgegangen? — Was hast du dort gesehen und gehört? — Was soll das bedeuten? — Die Glocken habt ihr auch schon läuten hören: sie wollen die Leute in die Kirche rufen. — Habt ihr auch schon vom Herrn Jesus Etwas gehört? (Diese Frage beantworten fast alle Kinder mit „Nein!" was wegen des Folgenden interessant ist. Fragt man nämlich weiter: Aber vom heiligen Christ habt ihr Etwas gehört? so werden die Kleinen recht froh und lächelnd sprechen: „Ja!") — Nun, was habt ihr denn vom heiligen Christ gehört? 2c. Seht, Kinder, der heilige Christ heißt auch der Herr Jesus. Vom lieben Gott und dem Herrn Jesus sollt ihr nun noch mehr in der Schule hören, als ihr wißt.

Nachdem so der Religionsunterricht eingeleitet ist, schreitet der Lehrer zur Betrachtung folgender biblischen Geschichten weiter:

1) Die Kinder sollen Gott als Vater kennen lernen, darum wird die Schöpfungsgeschichte erzählt, besonders die Schöpfung des Menschen (vielleicht ähnlich, wie „Wiedemann" seinen Kleinen die biblischen Geschichten erzählt). Angeknüpft wird der Spruch 1 Mos. 1, 1: Am Anfang 2c. (1 Joh. 4, 19).

2) Der himmlische Vater hat seinen Menschenkindern Gebote gegeben und wird alle bösen Menschen, die seine Gebote übertreten, bestrafen und alle frommen und guten belohnen. Hierzu das Sprüchlein 1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott, daß 2c., und das Verschen: Vergiß nicht, Seele, deinen Gott, was er an dir gethan 2c.

3) Gut sind diejenigen Menschen, welche dem lieben Gott folgen und das thun, was er verlangt: Abraham's Berufung. Spruch: 1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott 2c.

4) Diejenigen, welche Gott vor Augen und im Herzen haben, vertragen sich auch mit anderen Menschen und sind friedfertig: Abraham's Friedfertigkeit. Spruch: Ps. 133, 1: Siehe, wie fein und lieblich 2c.

5) Besonders sollen wir unsere Angehörigen recht lieb haben und diesen nichts Böses thun: Die Geschichte Joseph's. — Diese Lieblingsgeschichte aller Kinder, welche die Verhältnisse im Familienleben zu Eltern, Geschwistern und zu Gott vorführt und welche recht anschaulich zeigt, wie der treue Gott den Frommen nimmer verläßt, sondern dafür sorgt, daß es ihm zuletzt doch wohlgeht, ist auf dieser Classenstufe, so weit als thunlich, mit aller Ausführlichkeit zu erzählen. Zunächst:

a) Joseph und seine Brüder. Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank 2c.
b) Joseph wird verkauft. Ps. 37, 37: Bleibe fromm 2c.
c) Joseph wird erhöht. 1 Mos. 50, 20: Ihr gedachtet es böse 2c. Liedervers: Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c.
d) Joseph pflegt seinen alten Vater. Eph. 6, 2: Du sollst deinen Vater 2c.

6) Die Geschichte von Moses' Geburt und Jugend zeigt dann weiterhin den Kindern, wie Gott den Menschen in der Gefahr behütet. Ps. 33, 13: Der Herr schauet vom Himmel 2c. Auch die Sorgen der Mutterliebe sind hier hervorzuheben.

7) Die Geschichte von David und Goliath darf nicht in Claudius' spaßhafter Manier, sondern muß mit biblischem Ernste erzählt werden, so daß die Kinder erkennen, daß im Kampfe Derjenige siegt, der sein Werk mit Gott beginnt. Spruch: 1 Petr. 5, 5: Gott widerstehet dem Hoffärtigen 2c. — Damit sind für diese Stufe die biblischen Geschichten des alten Testaments vorgeführt. Es beginnen nun die neutestamentlichen Geschichten. Zunächst:

8) Die Geschichte von der Geburt Jesu mit den Sprüchen: Luk. 2, 10—11: Fürchtet euch nicht, siehe rc.; Luk. 2, 14: Ehre sei Gott rc.

9) In der Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande und der Flucht nach Aegypten wird der Blick auf den Vater gerichtet, der sein Kind treulich behütet. Ps. 37, 5.

10) Die Geschichte vom 12jährigen Jesus zeigt sodann den frommen Knaben, der Gott über Alles liebt. Phil. 2, 5: Ein Jeglicher sei gesinnet rc.; Hebr. 13, 17: Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen.

11) Die Taufe Jesu durch Johannes soll den Kindern zeigen, wie Gott sein Wohlgefallen an seinem Sohne hat. Matth. 3, 17.

12) Die folgenden Geschichten stellen den Herrn als Wunderthäter dar, der

a) Macht hat über die Natur und gern Freude bereitet: die Hochzeit zu Kana; Röm. 12, 15: Freuet euch mit den Fröhlichen rc.;

b) Macht hat über die Menschen: Heilung des Sohnes eines Königischen; Spruch: Ps. 50, 15: Rufe mich an rc.;

c) Macht hat selbst über den Tod, und welcher diese Macht gebraucht, um wohlzuthun und in allen Nöthen zu helfen: Jairus' Töchterlein; Ps. 50, 15: — der Jüngling zu Nain; Matth. 5, 4: Selig sind, die da Leid tragen rc.

13) Dieser Herr Jesus hat auch die kleinen Kinder gar lieb: Jesus der Kinderfreund. Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein rc.

14) Er lebt jetzt im Himmel und will, daß sich hier auf Erden alle Kinder und alle Menschen lieben sollen, damit sie auch einst zu ihm in den Himmel kommen. Joh. 13, 14: Ein neu Gebot gebe ich euch rc.

Ob der Lehrer diese hier aufgezählten Geschichten in derselben Reihenfolge oder in einer andern behandeln will, ist seinem Ermessen anheimgegeben. Wünschenswerth würde es aber mindestens sein, wenn er die Geschichte Nr. 8 den Kindern kurz vor dem Weihnachtsfeste erzählt.

14. Da die biblische Geschichte nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern auch durch die ganze Art und Weise ihrer Darstellung auf die Kinder einwirkt, so ist auf die Richtigkeit derselben ganz besonderer Werth zu legen. Es ist in dieser Beziehung Folgendes zu beachten:

a) Der Lehrer hat wie in allen Classenstufen, so vor Allem in der untersten Classe die Geschichte nicht vorzulesen, sondern ruhig, ausdrucksvoll und mit richtiger Betonung vorzuerzählen. Das gesprochene Wort wirkt lebendiger und kräftiger als das vorgelesene, weil die Kinder jenes besser verstehen als dieses und ihm darum mehr Aufmerksamkeit schenken. Auch kann nur derjenige Lehrer seine Kinder fortwährend mit den Augen überwachen, welcher über die Geschichte frei verfügt und nicht an die Fessel des Buchstabens gebunden ist.

b) Freilich ist es keine leichte Sache, gut zu erzählen. Es kommt hierbei zunächst sehr viel auf die Herzensstellung des Lehrers zur Geschichte, auf die Wahl der Sprache, sodann auf die Bestimmtheit des Ausdrucks und auf die gesammte Art und Weise der Darstellung überhaupt an. Die Herzensstellung des Lehrers und die daraus hervorgehende Theilnahme an der Geschichte, das Interesse, welches die Quelle des treuen, wahren und klaren Erzählens ist, steht obenan. Bezugs der Wahl der Sprache muß sich der Lehrer sodann darüber klar werden, daß unsere Mutter „Germania" vier Kinder hat: α) den Dialekt, β) die hochdeutsche Umgangssprache, γ) die hochdeutsche Büchersprache und δ) die lutherische Bibelsprache.

Von diesen vier Sprachen, von welchen die zwei ersten zum Sprechdeutsch, die zwei letzten zum Schriftdeutsch gehören und die sich ganz charakteristisch von einander unterscheiden*), sprechen unsere Schulkinder hier vor ihrer Einführung in der Schule nur den Dialekt, und in der ersten Zeit nach der Einführung neben dem Dialekte noch die hochdeutsche Umgangssprache. Während nun der Zweck des gesammten deutschen Sprachunterrichtes in der Erlernung der hochdeutschen Büchersprache zu suchen ist, fällt dem Religionsunterrichte die Aufgabe zu, die Kinder in das Wesen der Bibelsprache einzuführen. Diese Einführung hat schon in der untersten Classe, bei den ersten Erzählungen, ihren Anfang zu nehmen; doch liegt es in der Natur der Sache, daß man noch nicht die volle Strenge der Bibelsprache brauchen kann, sondern die Kinder zunächst im Anschluß an die ihnen bekannte hochdeutsche Umgangssprache in das specifisch Eigenthümliche der Bibelsprache überleiten muß. Es ist deßhalb die Bibelsprache zunächst derart umzuarbeiten, daß der Lehrer schwierige und den kleinen Kindern unverständliche Ausdrücke entweder ganz wegläßt oder sie doch mit leichteren vertauscht; daß er schwierige Satzgefüge vermeidet und Alles in möglichst einfachen Sätzen erzählt; daß er aber die directe Rede biblischer Personen beibehält und nicht etwa in abhängiger (indirecter) Weise spricht; daß er vor Allem sich durchweg möglichst concret und anschaulich hält, damit dem Kinde die Geschichte durch sich selbst ohne Beiziehung widerwärtiger Erklärungen verständlich werde. Alle kahlen Uebersichten, trockenen Auseinandersetzungen und Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Was die Bibel mit kurzen, knappen, tiefen Worten mit einigen genialen Strichen in leisen Contouren andeutet, hat der Lehrer vor den Augen der Kinder mit den bunten Farben der Sprache zu einem herrlich colorirten Bild voll Schönheit auszumalen, so daß dem Kinde jede biblische Geschichte in ihrer lebensvollen Schilderung als ein Stück religiöser Poesie erscheint. Das Ausmalen der einzelnen Züge ist für kleine Kinder unbedingt nothwendig, und es können hierin die Elementarlehrer sehr viel von guten Müttern lernen.

c) Hinsichtlich der Art und Weise der Darstellung ist zu bemerken, daß die biblische Geschichte nur dann ihre Wirkung am Herzen der Kinder ausübt, wenn sie so anschaulich erzählt wird, daß die Kinder mit dem geistigen Auge sehen, was sie mit dem leiblichen Ohre hören, und so lebendig, daß die Kinder die biblische Geschichte an sich erleben, d. h. daß sich die Kinder in den geistigen Zustand und in die Gefühle der betreffenden Personen hineinleben und durch das Mitfühlen der Freude oder des Schmerzes, durch das Mitempfinden der Stimmungen und Erregungen nicht allein einen bleibenden, sondern auch einen bildenden Eindruck bekommen. Dazu ist freilich nicht allein nöthig, daß der Lehrer die Sprache vollständig in seiner Gewalt hat; auch des Lehrers ganze Haltung, der verschiedene Ton seiner Stimme, der Ausdruck seiner Geberden und vor Allem das Auge des Lehrers, das bei dem einen Zuge der Geschichte voll Freude hell aufleuchtet, bei dem

*) Jungen Lehrern ist das interessante Studium dieser Unterschiede sehr zu empfehlen.

andern in milder Wehmuth schimmert, bei einem dritten in edler Entrüstung funkelt ꝛc., müssen mithelfen. Erst durch Mitwirkung all' dieser Eigenthümlichkeiten wird der äußere Vorgang der Geschichte zu einem inneren Erlebniß im Geiste des Kindes.

d) Ob der Lehrer die biblische Geschichte gut erzählt hat, dafür hat er eine untrügliche Probe an den Augen und Mienen der Kinder. Ein gutes Erzählen bewirkt allezeit, daß es kirchenstill in der Schule ist, daß die Kinder während des Erzählens mit stillem, seligem Lauschen gleichsam an den Lippen des Lehrers hängen, daß sie mit verklärtem, leuchtendem Antlitze jedes seiner Worte auffangen, daß — wie der alte Arndt sagt — „die Freude hell vom Auge blitzt und Liebe warm im Herzen sitzt". Wo sich diese Kennzeichen in einer Schule finden, da kann sich der Lehrer das Selbstzeugniß ausstellen, daß er gut erzählt hat; wo aber diese Kennzeichen fehlen, wo die Kinder anfangen zu gähnen, sich zu räkeln, unruhig zu werden, den Nachbar zu necken, oder wo sie versuchen, Unterhaltungen untereinander anzuknüpfen: da hat der Lehrer irgend Etwas nicht richtig gemacht, sei es auch nur, daß er zu viel oder zu lange, oder zu schnell, oder zu langsam, oder zu nachlässig, oder zu monoton erzählt hat, daß seine Sprache nicht einfach oder anschaulich genug, daß er selbst zu matt oder zu lebendig, zu verdrießlich oder zu aufgeregt war; genug, es fehlt irgend Etwas, und zwar fehlt es zunächst nicht in den Kindern, sondern im Lehrer. —

15. Das Wiedererzählen der biblischen Geschichten! Wenn der Lehrer die Geschichte erzählt hat, dann soll er nicht sofort von den Kindern verlangen, daß sie ihm die Geschichte nacherzählen, denn die spracharmen Kleinen sind nicht im Stande, den Inhalt der Geschichte, selbst wenn sie dieselbe vollkommen verstanden haben, selbstständig in Worte zu fassen. (Vgl. S. 102 d. B.) Dabei mag zugleich bemerkt werden, daß die Behauptung falsch ist, daß ein Kind nur deßhalb den Inhalt einer biblischen Geschichte nicht wiedererzählen könne, weil es denselben nicht verstanden habe. Die Kinder können vielmehr auswendig gelernte Geschichten wiedererzählen, die sie nicht verstanden haben, und können gut vorerzählte Geschichten nicht nacherzählen, die sie verstanden haben. Ist es darum nothwendig, daß der Lehrer zunächst prüft, worin bei den Kindern der Grund der mangelnden Befähigung zum Erzählen liegt (ob im mangelnden Verständnisse, oder in der Spracharmuth, oder in der Schüchternheit, oder im Mangel an Festigkeit und Sicherheit ꝛc.), so muß der Lehrer unter allen Umständen von der Forderung abstehen, daß die Kinder nach einem einmaligen Vorerzählen die Geschichte reproduciren sollen. Er muß vielmehr den Kindern die Geschichte a) mehrmals und zwar b) zu verschiedenen Zeiten und — was von bedeutender Wichtigkeit ist — c) möglichst mit denselben Worten wiedererzählen. — a) Dem Kinde geht es mit dem Anhören einer Geschichte, wie uns Erwachsenen mit dem Besuche einer Gemäldegallerie. Wir sehen uns zum ersten Male die Gemälde an, um uns daran zu erquicken, nicht aber um darüber Bericht zu erstatten. Erst ein wiederholtes Anschauen macht uns zur Berichterstattung fähig. b) Wer da meint, daß das Wiederholen einer und derselben Geschichte seitens des

Lehrers den Kindern langweilig sei, der kennt die Kindesnatur nicht, denn die Geschichte wird dadurch (vorausgesetzt, daß sie mit denselben Worten wiedererzählt wird) den Kindern nicht langweilig und überdrüssig, sondern lieb und werth. Das wissen schon alle Väter und Mütter, die von ihren Kindern im Dämmerstündchen mit der Bitte geplagt worden sind, die 99mal erzählte Geschichte zum hundertsten Mal zu erzählen. c) Forschen wir dem Grunde nach, weßhalb die Kinder das wiederholte Erzählen mit denselben Worten verlangen, so ergibt sich Folgendes: Kleine Kinder betrachten Stoff und Form als ein ungetheiltes und untheilbares Ganze; jede Abweichung von der Form erscheint ihnen darum auch als eine Abweichung von der Sache. Darum stört auch jeder abweichende Ausdruck ihr Wahrheits- und Schönheitsgefühl, und lebhafte Kinder reclamiren oder corrigiren sofort: „Nein, so war's nicht — sondern so rc." Empfiehlt sich also das Verfahren, den biblischen Gedankenausdruck stets in einer und derselben bestimmten Form vor die Kinder zu bringen, aus Gründen, die in der Natur der Sache liegen, so ist auch der andere Grund nicht zu unterschätzen, daß dadurch das Kind in der Bibelsprache heimisch wird und den Muth und die Kraft bekommt, den angeeigneten Gedanken in der biblischen, liebgewordenen Form auszusprechen. Für den Lehrer aber müssen diese Erfahrungen Veranlassung werden, sich haarscharf vorzubereiten, jeden unverständlichen oder mißverständlichen Ausdruck auf's sorgfältigste zu vermeiden, recht klar, einfach und volksthümlich zu erzählen und sich selbst die Geschichte sicher einzuprägen. Die Wiedererzählung des Kindes soll, wie Wangemann ganz treffend sagt, nicht ein gedankenloses Plapperwerk sein, sondern eine lebendige Mittheilung dessen, was der Geist erkannt und überschaut und was das Gemüth empfunden hat.

Erst wenn der Lehrer durch seine gesammte Vorbereitung und durch sein wiederholtes Erzählen dem Kinde Gelegenheit gegeben hat, die biblische Geschichte nach ihrem Inhalte und nach der Form ihrer Darstellung sicher aufzufassen, erst dann kann er an die Kinder die Forderung stellen, die Geschichte nachzuerzählen. Der Lehrer wird dabei indeß wohlthun, wenn er die Geschichte in kleine, aber unter sich vollständige, klar zu überschauende Abschnitte (Geschichten) zerlegt und diese in einer Weise abfragt, daß die Kinder mit den Worten und Sätzen der Geschichte antworten können. Dabei ist besonders darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Hauptsachen und die wichtigsten Stellen der Geschichte (directe Sätze, Aussprüche Gottes oder der biblischen Personen) durch Chorsprechen wörtlich eingeprägt werden. Erst nach solchem Abfragen und nach solchem theilweisen Einprägen ist an die Kinder die Forderung zu richten, die kleinen Abschnitte der Geschichte selbstständig zu erzählen. Die fähigsten Kinder machen den Anfang, die schwächsten kommen zuletzt an die Reihe. Auch geringe Leistungen wird der verständige Lehrer freundlich anerkennen, durch kurze leitende Fragen die Kinder vor etwaigen Abwegen hüten und dadurch ihre Schüchternheit zu beseitigen suchen.

16. Wenn man die Forderung aufgestellt hat, der Lehrer solle mit den Kindern gar nicht über den Inhalt der biblischen Geschichte sprechen,

so hat man sicherlich Unrecht gethan. Wohl aber wollen wir davor warnen, daß man bei derartigen Gesprächen nicht Dinge aus der Geschichte herauszieht, die nicht darin sind, oder nicht Dinge hineinträgt, die nicht hineingehören. Der biblische Geschichtsunterricht hat seinen Schwerpunkt nicht im Sprechen über die Geschichte, sondern im Sprechen aus der Geschichte heraus. Durch das Besprechen dürfen die Kinder nicht an der Geschichte vorüber= oder aus der Geschichte heraus=, sie müssen vielmehr in die Geschichte hineingeführt werden. Diese Einführung in die Geschichte geschieht dadurch, daß der Lehrer sie dem Gemüthe der Kinder nahe bringt, indem er die sittliche Bedeutung einzelner Handlungen in der biblischen Geschichte, die Vergleichung selbstgemachter Erfahrungen mit der Lage und den Verhältnissen biblischer Personen 2c. anschaulich macht. Es wird dies um so besser von Statten gehen, je mehr die Geschichte das eigene Herz des Lehrers bewegt und gestaltet und je sicherer er in der Geschichte den Brennpunkt gefunden hat, der alle einzelnen Partieen in das rechte Licht setzt. Hat der Lehrer den Nerv entdeckt, der dem Ganzen Leben gibt, dann wird er auch bezugs der Besprechung das Rechte treffen, mit rechtem Tacte das „zu viel" wie das „zu wenig" vermeiden und mehr und mehr zu der Erfahrung kommen, daß synthetische Katechesen und moralische Nutzanwendungen hier unstatthaft sind. Das Zerdenken und Zersetzen, durch welche die Samenkörner des göttlichen Wortes zu Mehl zermalmt und zerpreßt werden, ist den Kindern ebenso widerwärtig wie die sogenannten „Nutzanwendungen", durch welche man den stärkenden Wein der Geschichte oft bis zur Geschmacklosigkeit verdünnt. Wenn die Geschichte nicht an sich durch die Ursprünglichkeit ihrer Kraft und Schönheit wirkt, dann ist auch der Senf der hinterdreinfolgenden Nutzanwendungen mindestens nutzlos, wenn nicht schädlich.

17. Wenn der Lehrer die Erzählung der biblischen Geschichte beendigt hat, dann spreche er das, was er und was mit ihm die Kinder beim Erzählen der Geschichte gefühlt haben, als den geistigen Mittelpunkt der Geschichte, mit erhobener Stimme in einem leichtverständlichen und einfachen Bibelspruche oder Liedervers aus und präge ihn (in der Schule) treu und fest dem Gedächtnisse des Kindes ein, damit der Spruch bei dem Kinde und das Kind bei dem Spruche bleibe für alle Zeit. Wenn der Spruch inwendig im Kinde zum Leben geworden ist, dann wird ihn auch das Kind gut auswendig hersagen. Ein genau=wörtliches, richtig=betontes und langsam=deutliches Aufsagen des Spruches seitens der Kinder gereicht dem Lehrer zur Ehre und den Kindern zum Segen. Ein gedankenloses Herplappern darf in keinem Falle geduldet werden.

18. Biblische Bilder werden (falls solche einfach genug sind) gleich nach dem erstmaligen Erzählen der Geschichte gebraucht. Der Lehrer hat aber bei seiner Vorbereitung zur Erzählung gleich darauf Rücksicht zu nehmen, daß seine Erzählung genau mit dem Bilde übereinstimmt. Das Kind macht sich nämlich schon während der Erzählung des Lehrers ein Geistesbild der geschilderten Handlung, und es berührt dann

die Kinder äußerst unangenehm, wenn das äußerlich vor das Auge gestellte Bild nicht mit dem Bilde im Kindesgeiste harmonirt. Das biblische Bild vor der Erzählung zu benutzen, ist unstatthaft, weil es dann nur die Neugierde des Kindes reizt und dasselbe während der Erzählung zerstreut. Das Bild kann später als Erinnerungsmittel bei Wiederholungen benutzt werden. Das Bild soll überhaupt nicht zum besseren Verständnisse der Geschichte, sondern die Geschichte soll zum besseren Verständnisse des Bildes dienen.

19. Bei der Wiederholung in der folgenden Stunde ist den Kindern die Geschichte erst immer noch einmal vom Lehrer vorzuerzählen und erst dann abzufragen oder nacherzählen zu lassen. Erst im weiteren Verlaufe des Unterrichtes kann den kleinen Kindern zugemuthet werden, die Geschichte selbstständig abschnittsweise oder ganz vorzutragen.

20. Literatur. Lehrbücher für biblische Geschichte gibt es in großer Menge. (Aeltere: Becker, Adler, Rauschenbusch, Löhr, Sailer, Kohlrausch, Engel, Morgenbesser, Otto Schulz; neuere: Zahn, Preuß, Berthelt, Schuhknecht, Wendel, Freihofer, Schuster, Hill, Stolzenburg, Otto, Wille, Kurtz, Wangemann, Ballien, Fürbringer, Rau, Heine, Wiedemann, Fiedler, Schorn rc.) Nur wenige dieser Bücher nehmen aber auf den Standpunkt kleiner und spracharmer Kinder Rücksicht. Wir haben uns deßhalb in der Seminarschule für Wangemann's Kleine biblische Geschichten (Eisleben, Reichardt) entschieden. Als Hilfsmittel für den Lehrer empfehlen wir Wangemann's Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntniß (Eisleben, Reichardt). Auch die folgenden Bücher bieten Gelegenheit zu einem ersprießlichen Weiterstudium: Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle (Dresden, Meinhold; ½ Thlr.); Köhnlein, Biblische Geschichte für das erste Jugendalter (Frankfurt, Heyder & Zimmer); Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe (Breslau, Dülfer; 6 Gr.); Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige (Eisleben, Reichardt; 8 Sgr.); Schneider, Das erste Religionsbuch (Posen, Heine); Gladosch, Biblische Geschichte für kleine Kinder (Görlitz, Heyn); Hunger, Biblische Geschichte für Unterclassen (Hildburghausen, Nonne); R. Messerschmidt, Biblische Lebensbilder für Kinder der Unter- und Mittelstufe (Chemnitz, Ernesti); Roßmann, Hilfsbüchlein für den ersten Religionsunterricht (Leipzig, Roßberg); Schwenke, Der Religionsunterricht in den unteren Classen der Volksschule (Freiberg, Wolf); L. Vormbaum, Die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule (Gütersloh, Bertelsmann; 12½ Sgr.); Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort (Bielefeld, Velhagen & Klasing); H. Witt, Die biblische Geschichte des alten und neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt (Kiel, Schwers; 1 Thlr.); Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung derselben (Gütersloh, Bertelsmann; 3½ Sgr.) u. m. A.

2. Der Religionsunterricht in Classe II.

21. Für diese Classenstufe (Kinder des zweiten und dritten Schuljahres) bleibt die biblische Geschichte noch der Grundstock des Religionsunterrichtes. Anschauliche Erkenntniß der Führungen und Veranstaltungen Gottes im Leben einzelner heiliger Männer, um durch sie das religiöse Gefühl der Kinder mehr und mehr zu wecken, zu nähren und zu pflegen, ist auch auf dieser Stufe Hauptzweck. Diesem Zwecke gemäß wird die Religionsgeschichte den Kindern hier noch nicht pragmatisch, sondern in einzelnen Geschichten (in biblischen Charakterbildern) ohne Rücksicht auf den geschichtlichen Zusammenhang, wohl aber in der geschichtlichen Zeitfolge vorgeführt. Der Cursus ist bei wöchentlich 3 Stunden ein einjähriger, so daß die Kinder den Stoff zu festerer Einprägung zweimal vorgeführt bekommen. Der nachfolgende Plan (in welchem die in Cl. I bereits behandelten und hier zu wiederholenden Geschichten mit einem * versehen sind), ist der seit Ostern 1867 vom Herzoglichen Staatsministerium in den hiesigen Volksschulen eingeführte.

Altes Testament.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche oder Liederverse.
1	**Die Schöpfung.**	*1 Mos. 1, 1: Am Anfang schuf Gott 2c. Ps. 33, 9: So er spricht, so geschieht's 2c. *Vergiß nicht, Seele, deinen Gott 2c.
2	**Abraham's Berufung.**	*1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott 2c. Ps. 33, 4: Des Herrn Wort ist wahrhaftig 2c.
3	**Abraham und Lot.**	*Ps. 133, 1: Siehe, wie fein und lieblich ist es 2c. Röm. 12, 18: Ist's möglich, so viel an euch ist 2c.
4	**Isaak's Heirath und der treue Elieser.**	Sir. 3, 11: Des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser. Matth. 7, 12: Alles nun, was ihr wollet 2c. Ueb' immer Treu' und Redlichkeit 2c.
5	**Esau und Jacob** (Jacob's Betrug, Flucht, u. Leben bei Laban).	Sir. 7, 1: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses 2c. Eph. 4, 25: Leget die Lüge ab und redet die Wahrheit 2c. Matth. 5, 44.
6	**Joseph und seine Brüder.**	*Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank ist, da ist 2c. 2 Mos. 20, 13: Du sollst nicht tödten.
7	**Joseph wird verkauft.**	*Ps. 37, 37: Bleibe fromm und halte dich 2c. *Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege 2c. Ich folge dir, wohin mein Weg auch gehe 2c.
8	**Joseph wird erhöhet.**	2 Mos. 20, 16: Du sollst kein falsch Zeugniß reden 2c. *1 Mos. 50, 20: Ihr gedachtet es böse 2c. Ps. 73, 24: Du leitest mich nach deinem Rath 2c. *Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c. *Das vierte Gebot: Du sollst deinen Vater 2c. *Sirach 3, 14: Liebes Kind, pflege deines Vaters 2c.
9	**Moses' Geburt und Jugend, Flucht und Berufung.**	Ps. 33, 13 u. 15: Der Herr schaut vom Himmel und 2c. 2 Mos. 20, 13: Du sollst nicht tödten. Jak. 1, 20: Des Menschen Zorn thut nicht 2c. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin mit 2c. *Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen 2c.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche oder Liederverse.
10	Der Auszug aus Aegypten; die Gesetzgebung; der Zug durch die Wüste.	Ps. 103, 8: Barmherzig und gnädig ist der Herr ꝛc. *1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott, daß wir ꝛc. Das erste Gebot: Ich bin der Herr, dein Gott ꝛc. Das vierte und fünfte, das siebente und achte Gebot.
11	Samuel (Hanna und Eli; Samuel's Berufung).	Spr. Sal. 1, 10: Mein Kind, wenn dich die bösen ꝛc. Tob. 4, 6: Dein Lebenlang habe Gott ꝛc.
12	Die fromme Ruth.	Buch Ruth 1, 16—17: Wo du hingehest ꝛc.
13	Saul's Wahl und Salbung, Ungehorsam u. Verwerfung.	Ps. 5, 5: Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen ꝛc. Matth. 5, 44: Liebet eure Feinde, segnet ꝛc.
14	David und Goliath.	*1 Petr. 5, 5: Gott widerstehet den Hoffärtigen ꝛc. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin ꝛc. (Nr. 9.)
15	David und Jonathan.	Spr. Sal. 17, 17: Ein Freund liebt allezeit ꝛc.
16	David als König.	Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem ꝛc. *Tob. 4, 6: Dein Lebenlang habe Gott ꝛc. (Nr. 11.)
17	Absalom und Salomo.	Spr. 30, 17: Ein Auge, das den Vater verspottet ꝛc. Hiob 28, 28: Siehe, die Furcht des Herrn ꝛc.
18	Tempelbau.	Ps. 118, 1: Danket dem Herrn, denn ꝛc.

Neues Testament.

19	Die Geburt Jesu.	Luk. 2, 10. 11: Fürchtet euch nicht, siehe, ich ꝛc. *Luk. 2, 14: Ehre sei Gott in der Höhe ꝛc.
20	Die Weisen aus dem Morgenlande u. die Flucht nach Aegypten.	*Ps. 33, 13 ff.: Der Herr schauet ꝛc. Hiob 5, 12: Der Herr macht zu nichte die Anschläge der Listigen. *Befiehl dem Herrn ꝛc. (Nr. 7.)
21	Der 12jährige Jesus.	*Phil. 2, 5: Ein Jeglicher sei gesinnet ꝛc. *Hebr. 13, 17: Gehorchet euern Lehrern ꝛc.
22	Die Taufe Jesu durch Johannes.	*Matth. 3, 17: Dies ist mein ꝛc.
23	Die Hochzeit zu Kana.	*Röm. 12, 15: Freuet euch mit ꝛc.
24	Petri Fischzug.	Luk. 11, 28: Selig sind, die Gott ꝛc. — Ps. 127, 1 ff. Spr. Sal. 10, 22. Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen ꝛc.
25	Des Jairus Töchterlein.	*Ps. 50, 15: Rufe mich an in der Noth ꝛc.
26	Der Jüngling zu Nain.	*Matth. 5, 4: Selig sind, die da Leid tragen ꝛc.
27	Jesus der Kinderfreund.	*Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein ꝛc.
28	Der Einzug in Jerusalem.	Matth. 21, 9: Hosianna, gelobt sei ꝛc.
29	Letzte Feier des Paschafestes.	*Joh. 13, 34: Ein neu Gebot ꝛc.
30	Gethsemane.	Matth. 26, 39: Mein Vater, ist's möglich, so ꝛc. Ich folge dir, wohin mein Weg auch gehe ꝛc.
31	Die Kreuzigung.	Luk. 23, 34: Vater, vergib ihnen ꝛc. Matth. 5, 44.
32	Das Begräbniß.	1 Kor. 15, 42: Es wird gesäet verweslich ꝛc.
33	Die Auferstehung des Herrn.	1 Kor. 15, 57: Gott sei Dank ꝛc. Joh. 14, 19: Jesus Christus spricht: Ich lebe ꝛc.

22. Was die methodische Behandlung dieses Stoffes anlangt, so wird auch hier die Geschichte vom Lehrer vorerzählt und von den Kindern nacherzählt. Das Erzählen geschieht im einfach-biblischen Tone, möglichst der Bibel getreu. Da die Erfordernisse beim Vorerzählen schon (vgl. § 14) besprochen worden sind, so genügt es hier, einfach auf das Frühere hinzuweisen. Nur Eins ist noch hinzuzufügen:

In der Bibelsprache kommen nämlich vielfach den Kindern fremde Ausdrücke und unbekannte Vorstellungen vor. Da es nothwendig ist, daß das Dunkele verdeutlicht und das Falsche berichtigt wird, so ist es selbstverständlich, daß es der Lehrer an den nöthigen Erklärungen nicht fehlen lassen darf. Wer die biblischen Geschichten ohne weiteres Zuthun und ohne jegliche Erklärung den Kindern erzählen und dem Gedächtnisse der Kinder bloß den Worten nach einprägen will, der trägt nur Sorge für die Schale und nicht für den Kern. Die Frage ist dabei nur die: Sollen diese Erklärungen vor der Geschichte gegeben oder in dieselbe hineingeflochten werden, oder sollen dieselben den Geschichten nachfolgen? Gibt man die Erklärung erst nach der Erzählung der Geschichte, dann setzt man sich der Gefahr aus, daß die Kinder die Geschichte entweder gar nicht, oder wenigstens nur zum Theil verstehen, so daß die spätere Erklärung nicht nur das Unverstandene verständlich machen, sondern auch das Falschverstandene berichtigen und die entstandenen wunderlichen Gebilde mit Mühe wieder ausrotten muß. Da es aber richtiger ist, Fehler zu verhüten, als begangene zu corrigiren, so ist es auch selbstverständlich, daß eine Erklärung, welche der Geschichte nachfolgt, nicht empfehlenswerth ist. Es haben deßhalb manche Pädagogen gerathen, man möge die Erklärung in die Geschichte hineinflechten, und zwar so, daß man die Geschichte zuerst frei in kindlich-moderner Weise und mit möglichster Ausführlichkeit erzähle, daß man aber durch die verschiedene Betonung den Kindern bemerklich machen möge, was Gottes Wort und was des Lehrers Wort sei, d. h. was die Geschichte erzählt und was der Lehrer als Erklärung hinzuthut. Allein bei näherer Betrachtung ist auch dieses Verfahren so wenig empfehlenswerth als das andere, die Geschichte erst in moderner Weise und hinterher biblisch zu erzählen. Es ist Letzteres deßhalb nicht ganz richtig, weil das Kind gleich beim ersten Erzählen schon die Form, in der es die Geschichte fassen und darstellen soll, bekommen muß (vgl. § 14). Es bleibt darum nur der letzte Weg übrig, nämlich die Erklärungen vor der Geschichte zu geben und die Geschichte dadurch für die Kinder in rechter Weise vorzubereiten. Eine derartige Vorbereitung muß freilich rechter Art sein, sie muß vor Allem die Lebensverhältnisse und Beziehungen, welche die betreffende Geschichte nachher vorführt, vorher aus dem Erfahrungskreise der Kinder fragend entwickeln und erläutern, um dadurch das Verständniß für jene in der Geschichte zu eröffnen (z. B. bei der Heilung eines Blindgebornen: die traurige Lage eines Blinden). Die Vorbereitung muß ferner dunkle Ausdrücke der Geschichte erklären, neue Vorstellungen entweder elementar aufbauen oder durch Analogie beschaffen. (Cain und Abel opferten. Was ist ein Opfer? Warum opferten die Menschen?) Die Vorbereitung muß freilich darauf Rücksicht nehmen, daß sie bei der vorausgehenden Vermittelung des Verständnisses nicht das Interesse für den Geschichtsstoff abschwächt, und daß sie die Kinder nicht durch Hereinziehung unnöthiger Dinge zerstreut und vom Gegenstande abführt. Sie muß vielmehr den Geist der Kinder sammeln, indem sie im Kinde die rechte Gemüthsstimmung hervorruft, durch welche das Kind das Verlangen bekommt, die Geschichte

erzählen zu hören. Nach einer zweckentsprechenden und eingehenden Vorbereitung kann die Erzählung der biblischen Geschichte sofort in der Darstellungs- und Ausdrucksweise der heiligen Schrift folgen. (Vgl. Wangemann's Handreichung.)

23. Ist die Geschichte durch Wegräumung des Unverständlichen und durch Aufklärung des Dunkeln gehörig vorbereitet, und hat der Lehrer Alles gethan, um etwaige Irrthümer und falsche Vorstellungen, die später nur mit Mühe entfernt werden können, gleich im Keime zu ersticken, dann beginnt, wie bereits gesagt, das Erzählen der Geschichte in der Bibelsprache, aber vorerst in der Weise, daß der Lehrer die Geschichte abschnittsweise vorträgt, damit die Kinder nicht mit Stoff überschüttet werden, sondern die nöthige Uebersicht über den Gedankengang erhalten und den Zusammenhang des Ganzen erkennen lernen. Hat sich der Lehrer durch sachliche Fragen überzeugt, daß die Kinder den Inhalt der Geschichte verstanden haben, dann wird der erste Abschnitt einfach in der Weise abgefragt, daß die Kinder möglichst mit den Worten oder Sätzen der Geschichte antworten, worauf dann die Kinder den ersten Abschnitt erzählen. Der Lehrer hilft dabei, wenn nöthig, durch leitende Fragen oder durch kurze Andeutungen nach, vermeidet aber das mechanische Vorsprechen, durch welches ein mechanisches Auswendiglernen und Aufsagen der Geschichte erzielt wird. Die biblische Geschichte soll eben auf keiner Classenstufe auswendig gelernt und hergesagt, sondern überall nur verständig eingeprägt und von den Kindern frei erzählt werden. Erst wenn der erste Abschnitt zum klaren Verständniß gebracht worden ist und von den Kindern gut vorgetragen werden kann, geht der Lehrer zum zweiten, dritten 2c. Abschnitt weiter und führt am Ende die ganze Geschichte den Kindern vor, wobei er einzelne Thatsachen untereinander vergleichen, überhaupt Fragen nach dem Verständnisse einfließen lassen kann, so daß die biblische Geschichtsstunde das Gepräge eines erbaulich-belehrenden Gespräches erhält.

24. Obschon die im obigen Lehrplan aufgeführten Geschichten meist Vorbilder ächter Sittlichkeit zum Gegenstande haben, so fehlt es doch auch nicht an solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, z. B. Jacob und dessen Betrug. Der Lehrer lasse sich dabei in jedem Falle nur lediglich und allein von der Rücksicht der Wahrheit leiten und suche nicht zu bemänteln oder zu beschönigen, was die Bibel ohne Verhüllung und ohne Beschönigung erzählt. Er lobe bestimmt und rückhaltslos das Lobenswerthe und tadle bestimmt und rückhaltslos das Tadelnswerthe, er weise aber auch die Kinder darauf hin, daß die Bibel uns zur Warnung zwar in aller Wahrheit von den Sünden frommer Männer erzählt, aber uns zum Troste auch von ihrer Besserung und Wiederaufrichtung berichtet.

25. Ist die Geschichte ganz erzählt, dann wird wie in Cl. I der Eindruck der Geschichte in einem Bibelspruche oder Liederverse zusammengefaßt, doch so, daß der Spruch nicht ohne Weiteres den Kindern gegeben, sondern daß sein Sinn fragend aus dem Inhalte und den

Thatsachen der Geschichte entwickelt wird. Die im obigen Lehrplane aufgestellten Sprüche sind darum so ausgewählt, daß sie den in der Geschichte liegenden Gedanken zum thatsächlichen Ausdruck bringen. Nur muß der Lehrer dabei darauf Rücksicht nehmen, daß er Sprüche, welche mehr enthalten, als die Geschichte lehrt, nur soweit berücksichtigt, als die Geschichte es fordert. So wird z. B. bei der Geschichte Jacob's der Spruch: „Des Vaters Segen ꝛc." nur zur Hälfte genommen, weil die letztere Hälfte: „Der Mutter Fluch reißet sie nieder", nicht in dieser Geschichte begründet ist. Auch daran thut der Lehrer wohl, wenn er längere Sprüche auf verschiedene Geschichten vertheilt. So kommt z. B. Matth. 5, 44: Liebet eure Feinde ꝛc., der erste Satz „Liebet eure Feinde" bei Esau's Versöhnlichkeit vor; der zweite und dritte Satz „Segnet, die euch fluchen; thut wohl Denen, die euch hassen" wird bei der Geschichte David's und Saul's angebracht, und der letzte „Bittet für Die, so euch beleidigen und verfolgen" bei der Geschichte Absalom's (David's Fürbitte für Absalom). In der Geschichte von der Kreuzigung Christi wird dann der Spruch wiederholt und in seinem ganzen Umfange zusammengefaßt.

Die Sprüche oder Liederverse werden in der Schule bis zum sicheren Können eingeprägt und erst dann zur häuslichen Repetition aufgegeben (Benutzung des Spruchbuches!). Das Auswendiglernen ohne vorausgegangene Erschließung des Sinnes ist ebenso zu vermeiden wie ein Hersagen ohne richtige Betonung. Die Kinder sollen nicht bloß Worte, sondern Sinn und Inhalt lernen und durch ein würdiges Hersagen mit sinngemäßer Betonung und andächtiger Haltung zu erkennen geben, daß der Spruch eine heilsame Macht auf ihr Verhalten ausgeübt hat. Das Ueberhören und Wiederholen der Sprüche muß recht fleißig und mit rechtem Ernste betrieben werden; doch sehe der Lehrer wohl zu, daß er nicht durch ein hartes und rauhes Wesen das Kind bitter stimme und dasselbe um den Segen des Spruches betrüge.

26. Der Schluß des Unterrichtes besteht darin, daß den Kindern das betreffende Bild aus der Schnorr'schen Bilderbibel vorgezeigt wird. Der Lehrer läßt das Bild von den Kindern klar anschauen und knüpft daran die Repetition der gesammten Geschichte. Die Kinder sprechen in richtiger Gedankenfolge und mit den Worten der gelernten biblischen Geschichte das in ganzen Sätzen aus, was sie aus der eben erzählten biblischen Geschichte auf dem vorgezeigten Bilde dargestellt gesehen haben. Wenn der Lehrer so das Bild als Befestigungsmittel der biblischen Geschichte benutzt, dann wird er auch nicht auf den Abweg gerathen, in's Triviale verfallen und das Bild nicht als ein Mittel des gewöhnlichen Anschauungsunterrichtes behandeln. Nicht die Bäume oder die Thiere ꝛc. auf dem Bilde sind die Hauptsache, sondern die Veranschaulichung und Befestigung der erzählten Geschichte. Am Schlusse der Stunde wird das betreffende biblische Bild in den neben der Thüre aufgehängten Bilderrahmen eingefügt, wo es einige Tage (bis zur folgenden biblischen Geschichtsstunde) hängen bleibt, um von den Kindern beim

Eingang in die Schule und beim Ausgang aus derselben betrachtet zu werden.

Als Hilfsmittel für den Lehrer empfehlen wir „cum grano salis“ die bereits in § 20 angeführte „Handreichung“ von Wangemann. Für die Hand der Kinder ist auch auf dieser Classenstufe ein Historienbuch noch nicht nöthig. Sollte indeß der Lehrer ein solches wünschen, so dürften außer Wangemann vielleicht Heine, M. Fürbringer, Messerschmidt etc. zu empfehlen sein. Im Uebrigen verweisen wir hinsichtlich der Literatur auf die Seite 91 genannten Werke.

3. Der Religionsunterricht für Classe III.

27. Ein systematisch-abstracter Religionsunterricht ist auch für die Kinder dieser Classenstufe noch nicht am Platze. Die Kinder sollen die religiösen Begriffe und Ideen noch in den lebendigen Gestalten der biblischen Historie schauen, damit sie fortdauernde Gelegenheit haben, in diesen concreten Darstellungen die lebendige Ehrfurcht, das lebendige Gottvertrauen, den unbedingten Gehorsam, die unveränderliche Treue, die Alles hingebende Liebe kennen zu lernen. An den religiösen Charakteren der heiligen Schrift sollen die Kinder religiös groß wachsen.

Trotz dieser Aehnlichkeit des Zweckes zeigt sich zwischen dem biblischen Geschichtsunterrichte dieser und der vorhergehenden Classenstufe doch ein bedeutsamer Unterschied. Dort wurden einzelne und für sich allein stehende Biographieen hervorragender Persönlichkeiten aus der heiligen Geschichte, auch wohl einige Monographieen von charakteristischen Zuständen gegeben; hier dagegen tritt an die Stelle vereinzelter und lose an einander gereihter biblischer Geschichten eine zusammenhängende biblische Geschichte, — die Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes nach seiner Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung. Dort wurde auf den fortlaufenden Zusammenhang und die ununterbrochene Reihenfolge und Zeitfolge keine wesentliche Rücksicht genommen; hier dagegen wird der chronologische Zusammenhang und die innere Einheit ausdrücklich betont. Dort wurden die einzelnen Geschichten je nach Bedürfniß verkürzt; hier wird bei reichlicherer Auswahl ein tieferes Eingehen in den Inhalt und eine relativ größere Vollständigkeit verlangt. Dort wurde der beschränktere Kreis der biblischen Geschichten jährlich einmal durchgenommen; hier macht die reichere Auswahl und die eingehendere Behandlung es wünschenswerth, daß der Cursus bei wöchentlich 3 Stunden ein 2jähriger sei und daß demnach das eine Jahr die Geschichte des alten, das andere Jahr die Geschichte des neuen Testamentes genommen werde. Aber hier wie dort ist das Hauptziel des Unterrichtes nicht das biblische Wissen, sondern die religiöse Bildung der Kinder.

28. Der Plan für den biblischen Geschichtsunterricht der III. Classe ist vom Herzogl. goth. Staatsministerium anbefohlen und findet sich im gothaischen Spruchbuche Seite 17—33.

Erstes Jahr.

Altes Testament.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelspruch.	Liedervers.
	I. Urgeschichte der Welt und der Menschheit.		
1	Die Schöpfung.	Ein jegliches Haus ꝛc. Hebr. 3, 4. Gott sahe an ꝛc. 1 Mos. 1, 31.	Was unser Gott erschaffen hat ꝛc.
2	Das Paradies.	Gott schuf den ꝛc. 1 Mos. 1, 27.	Herr, der du mir das Leben bis ꝛc.
3	Die erste Sünde.	Fliehe vor der ꝛc. Sir. 21, 2. Ein Jeglicher wird ꝛc. Jak. 1, 14.	
4	Cain und Abel.	Wenn du fromm ꝛc. 1 Mos. 4, 7.	
5	Noah und die Sintfluth.	Die Sünde ist ꝛc. Spr. 14, 34.	
6	Thurmbau zu Babel.	* Gott widerstehet ꝛc. 1 Petr. 5, 5.	
	II. Die Familiengeschichte.		
	Abraham. — Die feste, unerschütterliche Zuversicht auf Gott und der unbedingte Gehorsam des Glaubens.		
7	Abraham und Lot.	* Siehe, wie fein ꝛc. Ps. 133, 1. Selig sind die ꝛc. Matth. 5, 9.	
8	Abraham erhält Verheißungen.	* Ich bin der ꝛc. 1 Mos. 17, 1. Habe deine Lust ꝛc. Ps. 37, 4.	
9	Zerstörung Sodoms.	Du bist nicht ein ꝛc. Ps. 5, 5.	
10	Isaak's Opferung.	Gott ist getreu ꝛc. 1 Kor. 10, 13.	
	Isaak. — Der Glaube im Dulden und Leiden.		
11	Isaak's Heirath.	* Befiehl dem Herrn ꝛc. Ps. 37, 5. * Des Vaters Segen ꝛc. Sir. 3, 11.	
	Jacob. — Der heiße Kampf zwischen Welt und Gott.		
12	Jacob und Esau.	* Thue nichts Böses ꝛc. Sir. 7, 1.	
13	Jacob und Laban.	Lässige Hand ꝛc. Spr. Sal. 10, 4.	
14	Jacob's Heimreise.	Ich bin zu gering ꝛc. 1 Mos. 32, 10.	O Gott, laß deine Güt' und Liebe ꝛc.
	Joseph. — Die Treue des Glaubens an Gott in stillem Dulden und in kräftiger That.		
15	Joseph und seine Brüder.	* Wo Neid und ꝛc. Jak. 3, 16.	
16	Joseph im Gefängnisse.	* Befiehl dem Herrn ꝛc. Ps. 37, 5. * Bleibe fromm und ꝛc. Ps. 37, 37.	* Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.
17	Joseph's Erhöhung.	Wir wissen aber ꝛc. Röm. 8, 28.	
18	Joseph's Brüder.	Der Gottlose ꝛc. Hiob 15, 20.	
19	Joseph gibt sich zu erkennen.	* Ihr gedachtet ꝛc. 1 Mos. 50, 20. Vergebet, so ꝛc. Luk. 6, 37.	
20	Jacob in Aegypten.	Ehre deinen ꝛc. Sir. 7, 29. 30. Liebes Kind ꝛc. Sir. 3, 14.	
21	Hiob.	Der Herr hat's ꝛc. Hiob 1, 21.	Was Gott thut, das ist wohlgethan ꝛc.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelspruch.	Liedervers.
	III. Das Werden des Volkes.		
22	Moses' Geburt und Flucht.	Leben u. Wohlthat ꝛc. Hiob 10,12. Rächet euch ꝛc. Röm. 12, 19.	*Vergiß nicht, Seele, deinen Gott ꝛc.
23	Moses' Berufung.	*Fürchte dich ꝛc. Jes. 41, 10.	
24	Moses vor Pharao.	Heute, so ihr ꝛc. Ps. 95, 7. 8.	
25	D. Auszug a. Aegypten.	*Rufe mich an ꝛc. Ps. 50, 15.	
	IV. Das Volk.		
26	Der Zug durch die Wüste.	Barmherzig und ꝛc. Ps. 103, 8.	Befiehl du deine Wege und ꝛc.
27	Die Gesetzgebung.	Ihr sollt heilig ꝛc. 3 Mos. 19, 2. Die zehn Gebote. *Das ist die ꝛc. 1 Joh. 5, 3. Du sollst ꝛc. Matth. 22, 37—40.	
28	Das goldene Kalb.	Darum, wer ꝛc. 1 Kor. 10, 12.	
29	Die Kundschafter.	Fallet nicht ab ꝛc. 4 Mos. 14, 9.	
30	Moses' Tod.	Das Gedächtniß ꝛc. Spr. 10, 7.	
31	Einzug der Kinder Israel in Kanaan.	Sei nur getrost und ꝛc. Jos. 1, 7.	
32	Eroberung Jericho's. Achan.	Des Herrn Wort ꝛc. Ps. 33, 4. Wehe Dem, der ꝛc. Hab. 2, 6.	
33	Die Richterzeit. Gideon.	Es ist dem ꝛc. 1 Sam. 14, 6.	
34	Simson.	Weisheit ist besser ꝛc. Pred. 9, 16.	
35	Ruth.	Wer sich des ꝛc. Spr. 19, 17.	
36	Eli und Samuel.	*Mein Kind, wenn dich ꝛc. Spr. 1, 10.	Der liebt dich nicht, der ꝛc.
37	Saul.	Irret euch nicht ꝛc. Gal. 6, 7.	
38	Samuel salbt David.	Gehorsam ist ꝛc. 1 Sam. 15, 22.	
39	David und Goliath.	Ein Mensch ꝛc. 1 Sam. 16, 7.	
40	David's Verfolgungen.	*Gott widerstehet ꝛc. 1 Petr. 5, 5. Ob ich schon ꝛc. Ps. 23, 4. *Liebet eure ꝛc. Matth. 5, 44.	Hat Gott dich nicht von Jugend auf ꝛc.
41	Saul stirbt und David wird König.	Freue dich des ꝛc. Spr. 24, 17.	
42	David's Sünde.	Schaffe in mir ꝛc. Ps. 51, 12. 13. Wer seine Missethat ꝛc. Spr. 28, 13.	
43	Absalom. (Viert. Geb.)	Ein Auge, das ꝛc. Spr. 30, 17.	
44	Zählung des Volks und David's Tod.	Laßt uns in ꝛc. 2 Sam. 24, 14.	
45	Salomo.	Die Furcht des ꝛc. Ps. 111, 10.	
46	Der Tempelbau.	Herr, ich habe ꝛc. Ps. 26, 8.	
47	Die Theil. des Reiches.	Eine gelinde Antw. ꝛc. Spr. 15, 1.	
48	Der Prophet Elias.	Ich bin der ꝛc. Jes. 42, 8.	
49	Naboth's Weinberg.	Wer dem ꝛc. Spr. 14, 31.	
50	Elias' Himmelfahrt.	Selig ist der ꝛc. Jak. 1, 12.	
51	Elisa.	Vor einem ꝛc. 3 Mos. 19, 32.	
52	Die Theuerung in Samaria.	Sollte Gott ꝛc. 4 Mos. 23, 19.	
53	Jonas.	Der Herr ist ꝛc. Ps. 145, 9.	
54	Tobias.	*Dein Lebenlang ꝛc. Tob. 4, 6.	
55	Die babylonische Gefangenschaft.	Die Güte ꝛc. Klagl. 3, 22. 23.	
56	Daniel.	Man muß Gott ꝛc. Apg. 5, 29.	

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelspruch.	Liedervers.
57	Die drei Männer im feurigen Ofen.	*Rufe mich an ꝛc. Ps. 50, 15.	
58	Daniel in der Löwengrube.	Der Gerechte ꝛc. Ps. 34, 20.	
59	Die Rückkehr aus der Gefangenschaft.	Der Herr ꝛc. Klagl. 3, 31. 32.	Der Herr ist noch ꝛc.
60	Esther.	* Gott widerstehet ꝛc. 1 Petr. 5, 5.	

Zweites Jahr.

Neues Testament.

	V. Der Erlöser der Welt.		
1	Verkündigung der Geburt Johannis des Täufers.	* Des Herrn Wort ꝛc. Ps. 33, 4.	
2	Verkündigung der Geburt Jesu Christi.	Sein Name ꝛc. Matth. 1, 21.	
3	Die Geburt Johannis des Täufers.	Es ist eine ꝛc. Luk. 3, 4.	
4	Die Geburt Jesu Christi.	* Fürchtet euch nicht ꝛc. Luk. 2, 10. * Ehre sei Gott ꝛc. Luk. 2, 14. Also hat Gott ꝛc. Joh. 3, 16.	
5	Die Darstellung Jesu im Tempel.	Herr, nun ꝛc. Luk. 2, 29—32.	
6	Die Weisen aus dem Morgenlande.	Gott will, daß ꝛc. 1 Tim. 2, 4.	
7	Die Flucht n. Aegypten.	* Befiehl dem ꝛc. s. A. T. Nr. 11.	* Ich folge dir, wohin mein Weg auch gehe ꝛc.
8	Der 12jährige Jesus im Tempel.	Wisset ihr nicht ꝛc. Luk. 2, 49. Ihr Kinder ꝛc. Kol. 3, 20.	
9	Johannes lehrt u. tauft.	Thut Buße ꝛc. Matth. 3, 2. Sehet zu, thut ꝛc. Matth. 3, 8.	
10	Jesus wird getauft und versucht.	Dies ist mein ꝛc. Luk. 3, 17. Wir haben ꝛc. Hebr. 4, 15.	
11	Jesus wählt Jünger.	Will mir Jemand ꝛc. Mtth. 16, 24.	
12	Die Hochzeit zu Kana.	* Freuet euch mit ꝛc. Röm. 12, 15.	
13	Gespräch Jesu mit der Samariterin.	Gott ist ein Geist ꝛc. Joh. 4, 24.	
14	Der Königische.	Es ist aber ꝛc. Hebr. 11, 1.	
15	Petri Fischzug.	* Selig sind, die ꝛc. Luk. 11, 28.	Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen ꝛc.
16	Die Bergpredigt.	Die Seligpreisungen Matth. 5, 3—10. Trachtet am ꝛc. Matth. 6, 33.	
17	Der Hauptmann von Kapernaum.	Es ist aber der ꝛc.; s. Nr. 14. * Gott widerstehet dem ꝛc.; s. A. T. Nr. 39.	
18	Christus stillet d. Meer.	* Fürchte dich nicht ꝛc. Jes. 41, 10; s. A. T. Nr. 23.	
19	Der Gichtbrüchige.	Kommet her ꝛc. Mtth. 11, 28. 29.	
20	Jairi Töchterlein.	Rufe mich ꝛc.; s. A. T. Nr. 25.	
21	Der Jüngling zu Nain.	Wir haben ꝛc. Ps. 68, 21.	Sollt' es gleich bisweilen scheinen ꝛc.
22	Jesus am Teiche Bethesda.	Gott legt uns ꝛc. Ps. 68, 20.	

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelspruch.	Liedervers.
23	Gleichniß vom Säemann.	Das aber auf ꝛc. Luk. 8, 15.	
24	Enthauptung Johannis des Täufers.	Der Tod seiner ꝛc. Ps. 116, 15.	
25	Die Speisung der 5000 Mann.	*Trachtet am ꝛc.; s. Nr. 16.	
26	Die Kananiterin.	Des Gerechten ꝛc. Jak. 5, 16.	
27	Der Blindgeborene.	Ich bin das ꝛc. Joh. 8, 12.	
28	Jesus bei Cäsarea und seine Verklärung.	Herr, wohin ꝛc. Joh. 6, 68.	
29	Der barmherzige Samariter.	*Selig sind die ꝛc. Matth. 5, 7.	
30	Der verlorene Sohn.	Also wird auch ꝛc. Luk. 15, 7.	Jesus nimmt die Sünder an, sagt ꝛc.
31	Der reiche Mann und der arme Lazarus.	Lehre uns ꝛc. Ps. 90, 12.	
32	Die zehn Aussätzigen.	Opfere Gott ꝛc. Ps. 50, 14. 15.	
33	Der Pharisäer und der Zöllner.	Wer sich selbst erhöhet, der ꝛc. Luk. 18, 14.	Ich komme vor ꝛc. Schaff' du ein reines Herz in mir ꝛc.
34	Die Arbeiter im Weinberge.	Wenn ihr Alles ꝛc. Luk. 17, 10.	
35	Vom Schalksknecht.	Wo ihr den ꝛc. Matth. 6, 15.	
36	Auferweckg. d. Lazarus.	Jesus Christus ꝛc. Joh. 11, 25. 26.	
37	Jesus tritt sein Leiden an. — Zachäus.	Des Menschen Sohn ꝛc. Luk. 19, 10.	
38	Die Salbung. Jesu Einzug in Jerusalem.	Hosianna ꝛc. Matth. 21, 9. Des Menschen ꝛc. Matth. 20, 28.	
39	Die bösen Weingärtner. Der Zinsgroschen.	Gebet dem Kaiser, was des ꝛc. Matth. 22, 21.	
40	Die zehn Jungfrauen. Das jüngste Gericht.	Wahrlich, ich sage ꝛc. Matth. 25, 40.	
41	Das Osterlamm. Das Fußwaschen und das heilige Abendmahl.	Ein Beispiel ꝛc. Joh. 13, 15. 1 Kor. 11, 23—25: Unser Herr Jesus ꝛc.	
42	Jesus in Gethsemane.	*Mein Vater ꝛc. Matth. 26, 39. Wachet und ꝛc. Matth. 26, 41.	
43	Die Gefangennehmung Jesu.	Ich bin ein guter Hirte ꝛc. Joh. 10, 12.	
44	Jesus vor dem hohen Rathe.		
45	Jesus vor Pilatus und Herodes.	Sintemal auch Christus ꝛc. 1 Petr. 2, 21—23.	
46	Verurtheilung Jesu zum Tode.	Siehe, das ist Gottes Lamm ꝛc. Joh. 1, 29.	
47	Der Kreuzestod Jesu. (Die sieben Worte Jesu am Kreuze.)	*Vater, vergib ꝛc. Luk. 23, 24. Wahrlich ꝛc. Luk. 23, 43. Weib, siehe ꝛc. Joh. 19, 26. 27. Mein Gott ꝛc. Matth. 27, 46. Mich dürstet! Joh. 19, 28. Es ist vollbracht! Joh. 19, 30. Vater, in deine ꝛc. Luk. 23, 46. Christus hat sich ꝛc. Tit. 2, 14.	Wenn ich einmal soll scheiden, so ꝛc.
48	Das Begräbniß Jesu.	Der Tod ist ꝛc. 1 Kor. 15, 55. Auch mein ꝛc. Apg. 2, 26.	
49	Die Auferstehung Jesu.	Gott sei Dank ꝛc. 1 Kor. 15, 57. *Ich lebe ꝛc. Joh. 14, 19; s. Nr. 36.	Jesus, meine Zuversicht ꝛc.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelspruch.	Liedervers.
50	Jesus erscheint der Maria.	Ich fahre auf &c. Joh. 20, 17.	
51	Jesus erscheint zwei Jüngern.	Mußte nicht Christus &c. Luk. 24, 26.	
52	Jesus erscheint allen Jüngern. Thomas.	Wo Zwei oder &c. Mtth. 18, 20. Selig sind, die &c. Joh. 20, 29.	
53	Jesus in Galiläa.	Ich will euch &c. Joh. 16, 22.	
54	D. Himmelfahrt Christi.	Mir ist &c. Matth. 28, 18—20.	Meinen Jesum laff' ich nicht &c.
	VI. Die Gemeinde des Herrn.		
55	Pfingsten.	Wenn aber der &c. Joh. 15, 26.	
56	Der Lahme im Tempel.	Das ist der &c. Apg. 4, 11. 12.	
57	Stephanus.	Wer sein &c. Matth. 10, 39. Christus ist mein &c. Phil. 1, 21.	
58	Der Kämmerer aus Mohrenland.	* Selig sind, die &c.; Matth. 5, 6. Ich glaube &c. Apg. 8, 37.	
59	Pauli Bekehrung.	Von Gottes &c. 1 Kor. 15, 10.	
60	Bekehrung des Hauptmanns Cornelius.	Nun erfahre ich in &c. Apg. 10, 34. 35.	
61	Paulus in Lystra.	Gehet &c. Mrk. 16, 15 &c.; s. Nr. 54.	
62	Paulus in Philippi und Athen.	Was soll ich thun, daß ich &c. Apg. 16, 30. 31.	
63	Paulus zu Ephesus.	Wir haben &c. 2 Kor. 4, 8.	
64	Paulus gefangen.	Ist Gott für &c. Röm. 8, 31. 32.	Ist Gott für mich &c.
65	Paulus in Rom.	Die mit &c. Ps. 126, 5. 6.	Laß mich dein sein &c.

29. Die methodische Behandlung des vorstehenden Stoffes ist einfacher als auf den früheren Classenstufen, wie es ja überhaupt für den Lehrer methodisch leichter ist, in den Oberclassen zu unterrichten, als in den Unterclassen. Die Bibelsprache macht jetzt den Kindern keine großen Schwierigkeiten mehr, und der Lehrer braucht deßhalb weder ein so bedeutendes Gewicht auf die in § 22 hingewiesene Vorbereitung, wie auf die wörtliche Einprägung der biblischen Geschichte zu legen. Auch das Zerlegen der Geschichte in Abschnitte und das abschnittsweise Erzählen thut nicht mehr so noth als früher. Der Lehrer kann sich einfach damit begnügen, die Geschichte nach Vorausnahme dessen, was etwa zur biblischen Archäologie oder zur biblischen Geographie &c. gehört, sofort ganz zu erzählen, sie dann von den Kindern nacherzählen zu lassen und daran eine Besprechung zu reihen, durch welche das Kind in den ethischen Inhalt der Geschichte tiefer hineingeführt wird. Ueber diese Besprechung hier Einiges zu sagen, dürfte nothwendig sein, und es sei deßhalb erwähnt, daß dieselbe in folgender Weise einzurichten ist:

a) Aus jeder Geschichte ist der Hauptgedanke fragend zu entwickeln.

b) Auf Grundlage der biblischen Geschichte sind durch synthetisches Aufbauen religiöse Begriffe zu bilden, oder durch analytische Zergliederung zu verdeutlichen. So ist z. B. aus der Geschichte vom kananäischen

Weibe oder vom Hauptmann zu Capernaum der Begriff „Glaube", aus dem Gleichniß vom verlornen Sohn der Begriff „Buße", aus der Geschichte der Sintfluth „Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit", aus der Geschichte Joseph's der Begriff der „göttlichen Weltregierung" 2c. zu entwickeln. Wenn die Entwickelung einfach und klar ist, wenn der Lehrer scharfe Erkenntniß des Verstandes mit rechter Wärme des Gemüthes in sich vereinigt, wenn er endlich das Gefundene in einer einfachen, aber präcisen Definition zusammenfaßt, diese fest und sicher einprägt: dann hat sicherlich der Religionsunterricht einen Werth für geistige und religiöse Bildung.

c) Damit die Geschichte für die Kinder recht fruchtbar gemacht werde, muß die erbauliche Besprechung besondere Rücksicht darauf nehmen, daß die Kinder angeleitet werden, die Menschheit und vor Allem sich selbst im Spiegel der Geschichte zu betrachten, so daß die Kinder immer mehr und mehr erfahren, wie die Menschen sein sollen und wie sie sind. Es hat sich deßhalb der Unterricht des Lehrers zuweilen auch zu einer Ansprache und Ermahnung zu erheben, nur sorge der Lehrer dafür, daß derartige Ermahnungen nicht auf schablonenmäßige Weise an jede biblische Geschichte angereiht werden, und daß seine Ansprache weder dogmatischen Beigeschmack habe, noch nach moralisirender Sittenpredigerei rieche. Was der Lehrer sagt, muß väterlich und herzlich, aber kurz und bündig sein. Die Hauptkunst des Lehrers besteht übrigens im Individualisiren, d. h. in der Fertigkeit, die allgemeine Wahrheit auf das Leben der Kinder (resp. des einzelnen Kindes) anzuwenden, so daß das Kind in der Geschichte sein eigenes Wesen schaut und daran sein Verhalten gegen Gott und gegen die Menschen prüft. Nur ungeschickte Lehrer suchen bei den sogenannten Anwendungen der biblischen Geschichte Alles zu verallgemeinern, während der geschickte Lehrer seine Gewandtheit im Specialisiren und Individualisiren sucht und sich bei jeder biblischen Geschichte die Frage vorlegt: „Wie mache ich das, was das göttliche Wort hier sagt, zu einem Worte, das des Kindes eigenste Angelegenheit, Bedürfniß, Heil und Sünde behandelt, damit das Kind die Allgemeinheit der Schrift immer vom Standpunkt seiner persönlichsten Verhältnisse aus betrachten und verstehen lerne?" (Kalcher.) Ohne diese (selbstverständlich mit großer Vorsicht an das Kind heranzubringende) Veranlassung zur Selbsterkenntniß verliert die biblische Geschichte einen guten Theil ihres segenbringenden Werthes. Warnen wollen wir ausdrücklich vor dem Irrwege, mit dem Kinde von Sünden zu reden, die es noch gar nicht kennt.

30. Die gefundene Wahrheit wird auch hier, wie auf der vorigen Classenstufe, in Form eines Bibelspruches oder Liederverses zum concreten Ausdrucke gebracht. Der Spruch, der theils durch gutes Vorsprechen, theils durch logische Zergliederung, theils durch eingehende Besprechung so verständlich als möglich gemacht werden muß, ist dem Gedächtnisse des Kindes fest und unverlierbar einzuprägen. Dies gilt besonders von den Trostsprüchen. Die öfters anzustellende Wiederholung dieser Sprüche hat der Lehrer immer auf's Neue erbaulich und interessant zu machen. Es ist deßhalb nothwendig, daß der Lehrer je nach der Fassungs-

kraft der Kinder und nach der Beschaffenheit des Spruches die verschiedenen Sprüche in verschiedener Weise wiederhole und zwar, wie G. Heine vorschlägt, so, daß er:

a) entweder selbst den Spruch anfängt, ihn dann von den Kindern weiter sagen läßt, und zuletzt nach der Inhaltsangabe des Spruches fragt; oder daß er
b) den Hauptgedanken des Spruches in eine Frage faßt, um den Spruch als Antwort zu erhalten (z. B.: Welches ist das vornehmste und größte Gebot?); oder daß er
c) den Hauptgedanken einer besprochenen biblischen Geschichte mit Hinzufügung des betreffenden Spruches von einem Kinde darlegen läßt; oder daß er endlich
d) selbst das Lehrstück im Zusammenhange noch einmal dem Kinde vorführt und dabei den Inhalt mit den dazu gehörigen Sprüchen angibt. Die dritte Art ist für den Schüler, die vierte für den Lehrer die schwierigste.

31. Wenn sich die Kinder den Inhalt der biblischen Geschichte angeeignet haben, dann wird dieselbe von ihnen im Historienbuche gelesen. Berthel's Biblische Geschichte für Unter- und Mittelclassen hat sich deßhalb jedes Kind anzuschaffen, um sowohl der eben gestellten Aufgabe als auch der anderen des häuslichen Durchlesens genügen zu können. Was ein Kind richtig verstanden hat, das kann es dann auch gut lesen, und was die Seele durch mehr als einen Sinn auffaßt, das wird in ihr auch fester. Zuletzt wird das biblische Bild aus der Schnorr'schen Bilderbibel gezeigt und sodann an der Thür aufgehängt (vgl. § 26).

32. Jede neue Stunde wird mit einer Repetition begonnen, die das zuletzt Dagewesene (Geschichte und Sprüche) kurz zusammenfaßt und das Frühere mit dem Kommenden organisch verbindet. An dieser Stelle sind die sogenannten zusammenfassenden Katechesen, die einen und denselben Hauptgedanken in verschiedenen Geschichten nachweisen (z. B. die Weltregierung Gottes bei Abraham, Joseph, Moses ꝛc.) sehr empfehlenswerth. Von Zeit zu Zeit hat der Lehrer Halt zu machen und den zurückgelegten Weg zu überschauen; solche Uebersichten fördern das Verständniß für den pragmatischen Zusammenhang der Geschichte ungemein. Auch hat hierbei der Lehrer Gelegenheit zu nehmen, die einzelnen Geschichten übersichtlich in die Gesammtgeschichte einzureihen, so daß das Kind die Geschichte des Reiches Gottes nach Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung als ein Ganzes erfassen lernt. Die Hauptüberschriften im obigen Lehrplan geben dazu die nöthigen Andeutungen; doch ist es auch dem Lehrer freigestellt, eine andere Eintheilung zu nehmen, er kann z. B. die Entwickelungsgeschichte der israelitischen Menschheit mit der Entwickelungsgeschichte der einzelnen Menschen vergleichen. Die biblische Geschichte würde im letzteren Falle in folgende Gruppen zerfallen:

a) das Kindesalter des Volkes Israel (die Urgeschichte, die Erzväter);

b) das Jünglingsalter des Volkes Israel (Moses, Josua, die Richter);
c) das Mannesalter des Volkes Israel (das ungetheilte Reich, das getheilte Reich);
d) das Greisenalter des Volkes Israel (die assyrische, babylonische, persische, macedonische und römische Herrschaft);
e) der Tod des alten Reichs und die Gründung des neuen (Jesus Christus, der Gründer des Gottesreiches);
f) die Weiterverbreitung des neuen Lebens (das Leben der Apostel, Paulus, Luther).

33. Schließlich mag nicht unerwähnt bleiben, daß vom Lehrer vor Allem historische Treue verlangt wird, und daß er ehrlich und objectiv dasjenige offenbar zu machen hat, was der betreffende biblische Schriftsteller wirklich meint. Man darf deßhalb die Worte nicht verdrehen, um denjenigen Sinn hineinzutragen, den man gerade wünscht, weil man Belege sucht für eine freigeisterische oder orthodoxe Glaubensrichtung. Nicht subjectiv, sondern objectiv müssen die religiösen Stoffe erklärt werden, denn nur so wird man dem betreffenden biblischen Schriftsteller gerecht, nur so wird die Bibel durch sich selbst erklärt und nur so wird sie für die Kinder allseitig bildend und lebendig anregend. Daraus folgt auch, daß es dem Lehrer nicht zusteht, die Auffassungsweise der Bibel den Kindern gegenüber zu bekritteln, oder gegen orthodoxe Auffassungen, oder gegen rationalistische Verdächtigungen in Schutz zu nehmen. Man schadet damit in den allermeisten Fällen mehr, als man nützt; mindestens macht man das Kind stutzig, weil demselben diese Rechtfertigungen oder Entschuldigungen der biblischen Darstellung befremdend vorkommen. Dazu kommt, daß das Sprechen über die Bibel das Kind leicht vom Inhalte derselben abführt, oder es mindestens in eine schiefe Stellung zur Sache bringt. Wozu soll man Zweifel anregen, die gar nicht im Kinde sind? Wozu das Kind veranlassen, die Bibel zu kritisiren, während es viel richtiger ist, wenn sich das Kind von der Bibel kritisiren läßt. Nicht darauf kommt es an, daß wir Viel über das Wort Gottes reden, sondern vielmehr darauf, daß das Wort Gottes Viel über uns redet, und daß wir uns demüthig das Eine sagen lassen, was noth thut. Diese Erinnerung, sich vor unzeitiger Kritik und vor unkindlicher Polemik zu bewahren, ist besonders bei der Behandlung der Wunder am Platze. Der Lehrer mag sich theologisch zu den Wundern stellen, wie er will; das aber kann und darf ihm nicht zugestanden werden, daß er die Wundergeschichten den Kindern gegenüber bekrittelt, sie durch sogenannte natürliche Erklärungen mißhandelt und die Kinder dadurch um den Segen betrügt, den eine verständig-pädagogische und gemüthvoll-religiöse Behandlung dieser Geschichten bringen kann und muß. Der objectiv denkende Lehrer wird darum die Wahrheit der Wundergeschichten auf sich beruhen lassen und das Wunder nur als ein vortrefflich geeignetes Lehrmittel benutzen, um die religiöse Entwickelung im Kinde zu fördern. Das Beste ist, wenn er die Wunder ganz so behandelt wie die Gleichnisse. Hier wie dort wird den Kindern das Sinnliche als das Symbol des Uebersinnlichen

gezeigt. Dort ist die Deutung des Gleichnisses die Hauptsache, hier ist's die sittliche Idee des Wunders. Das äußere Wunderfactum ist die Schale, die sittliche Idee des Wunders ist der Kern. Zwar ist der Kern wichtiger als die Schale: allein man soll doch auch nicht vergessen, daß ohne Schale kein Kern wachsen kann, und daß ohne Kern die glänzendste Schale keinen Werth hat. Es muß darum der Kern mit der Schale als ein ungetheiltes Ganze in's Kinderherz gepflanzt werden, damit sich hier das Körnlein des göttlichen Wortes entwickele und aus der Schale heraus zu höherem Leben hinaufwachse. Mag dann auch später die Schale zu Grunde gehen und der Verwesung anheimfallen; der Zweck, der erreicht werden sollte, ist dann doch erreicht, denn die religiöse Bildung des Kindes ist durch die heilige Poesie gefördert. Also nochmals: Der Lehrer lasse die Frage nach der Wahrheit oder der Möglichkeit des Wunders den Kindern gegenüber ganz auf sich beruhen, verzichte auf jedwede Erklärung des Unerklärbaren und betone nur stets die Eine Frage: Was sagt dieses Wunder dem Herzen? Welches ist die sittliche Idee? — „Das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren, ist das schönste Glück des denkenden Menschen" (Goethe).

34. Literatur. Für die Hand der Kinder sind die biblischen Historienbücher von Berthelt, Schuhknecht u. m. A. zu empfehlen. Da bei einer etwaigen Einführung auch die Rücksicht auf Billigkeit mit in die Wagschaale fällt, so sei hier auf die S. 91 angeführten biblischen Historienbücher zurückverwiesen.

An Hilfsmitteln für den Lehrer fehlt es ebenfalls nicht. Nur ist zu beklagen, daß die meisten der einschlägigen Werke entweder zu viel bieten oder das dogmatische Element auf Kosten des pädagogischen cultiviren. Zu den besseren Leistungen dieses Faches gehören: Wangemann, Biographische Charakterbilder der biblischen Geschichte (Eisleben, Reichardt); Itzerodt, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte (Quedlinburg, bei Gottfr. Basse; 2 Bde.); Buchrucker, Wie ist die Gemeinschaft Gottes in der Menschheit zu Stande gekommen? — ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule (Nürnberg, Sebald); Nissen, Unterredungen über biblische Geschichten (Kiel, Homann; 2 Bde.), Fr. W. Gronau, Die biblische Geschichte mit Lehren und Erklärungen (Quedlinburg, Gottfr. Basse); B. Bähring, Biblische Geschichten (Leipzig, Brockhaus). Außerdem: Preuß (Königsberg, Bon); Witt, (Kiel, Schwers); Hübner (Leipzig, Brockhaus); Kriebitzsch (Halberstadt, Frantz); Lang (Dessau, Neubürger); Otto (Leipzig, Arnold); Stahlberg (Berlin, Dunker) 2c. Für einen höheren Standpunkt sind Grube's Charakterbilder der heiligen Schrift geschrieben (Leipzig, Brandstetter). Ausführliches über die Methodik und Literatur des biblischen Geschichtsunterrichtes findet man in Zezschwitz, Darstellung des biblischen Unterrichtes in der Volksschule; ein Handbuch für Geistliche und Lehrer (Dörfflin & Franke, Leipzig), sowie in Schüren a. a. O. Unter den Karten des gelobten Landes zeichnen sie die photolithographischen von Raaz (Berlin, Keller & Hiesemann) und die von Hergt (Weimar, geogra-

phisches Institut) aus. Die biblische Geographie ist gut behandelt von Bäßler (Leipzig, Hebenstreit), Garbs (Dresden, Ehlermann) und König (Leipzig, Brandstetter). Eine Reliefkarte von Palästina und Jerusalem ist im Verlag von Ernst Schotte, Berlin (Potsdamerstraße 41[a]) zu haben.

4. Der Religionsunterricht für Classe IV.

35. Die Kinder sind jetzt so weit entwickelt, daß sie die den biblischen Geschichten zu Grunde liegenden Wahrheiten von der Geschichte losgelöst in ihrer Reinheit erfassen können. Es beginnt darum nun auf dem sicheren Unterbaue des biblischen Geschichtsunterrichtes

der systematische Religionsunterricht.

Derselbe hat den Zweck, die bei der Betrachtung der heiligen Geschichte vereinzelt vorgekommenen Lehren theils in Zusammenhang zu bringen, theils zu ergänzen, vor Allem aber eine übersichtlich geordnete und zusammenfassende Darstellung der hauptsächlichsten Lehren des Christenthums zu geben.

Der systematische Religionsunterricht hat hauptsächlich zweierlei Grundlagen:

a) Abschnitte aus der Bibel;
b) Lieder aus dem Kirchengesangbuche.

Durch beide sollen den Kindern die hauptsächlichsten religiösen Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen unmittelbar nahe gebracht und innerlich gemacht werden. Während die religiöse Bildung der Kinder bisher auf die Grundlage geschichtlicher Darstellungen gegründet wurde, treten jetzt an die Stelle der Geschichte die musterhaften Darstellungen und Aussprüche religiöser (biblischer) Charaktere und die lyrischen Productionen frommer und edler Gemüther. In diesen musterhaften Darstellungen (Aussprüchen, Reden, Gleichnissen, Liedern 2c.) tritt den Kindern die Religion concret, geistig und lebendig entgegen, und wenn der Lehrer die Kinder dahin bringt, daß sie jene Darstellungen klar verstehen, mit dem Herzen tief erfassen und nach ihnen ihr Leben gestalten: dann hat der Religionsunterricht der Oberclasse seinen Zweck erreicht.

36. Es versteht sich von selbst, daß auch für den religiösen Lehrstoff der Oberclasse ein bestimmter Plan zu Grunde liegen muß, und daß man einen einheitlichen Mittelpunkt aufzusuchen hat, von dem alle Betrachtung ausgeht und in den aller religiöse Unterricht zurückkehrt. Da nun streng genommen das Christenthum nur Eine Heilslehre hat, nämlich die Lehre vom Reiche Gottes, und da der Stifter unserer Religion die Gründung des Reiches Gottes als den Zweck seines Kommens, seiner Lehre, seines Lebens, Leidens und Sterbens bezeichnet, so liegt es nahe, daß man keine andere Idee als die des Reiches Gottes (seine Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung) zum Mittelpunkte des systematischen Religionsunterrichtes zu machen hat. Von diesen Erwä-

gungen ist das Herzogliche Staatsministerium zu Gotha ausgegangen, als es für die Oberclassen der Volksschulen einen Leitfaden für den Religionsunterricht bearbeiten ließ, der seit Ostern 1867 dem Volksschulunterrichte in unserem Lande zu Grunde liegt und nach welchem sich auch der Religionsunterricht in unserer Seminarschule zu richten hat. Der Plan dieses Leitfadens ist in der Kürze folgender:

Der erste Theil handelt vom Herrn des Reiches, von Gott, und weist auf Grund der Bibel nach: a) daß Gott ist (die Nachweise für das Dasein Gottes); b) was Gott ist (Gott ist der unendliche Geist und die unendliche Liebe); c) wie Gott ist (die Eigenschaften Gottes); d) was Gott thut (er hat die Welt und die Menschen geschaffen, er erhält und regiert sie und ist der heilige Gesetzgeber der Welt [die 10 Gebote]).

Der zweite Theil handelt von den Bürgern des Reiches, von den Menschen. Er weist auf Grund der Bibel nach: a) was der Mensch sein soll und wozu er von Gott bestimmt ist rc. (Gottes Ebenbild, Herrscher über alles Irdische und über sich selbst); b) was der Mensch aber im Gegensatz zu seiner Bestimmung geworden ist und jetzt ist — ein Sünder (Wesen, Arten, Folgen und Verderben der Sünde).

Der dritte Hauptheil handelt von dem Stifter des Reichs, von Jesus Christus, dem Mittler zwischen Gott und Menschen; es wird zunächst a) die Vorbereitung auf ihn durch Moses und das Gesetz, durch die Propheten und Weissagungen und durch Johannes den Täufer betrachtet; sodann wird b) die Erfüllung der Vorbereitung geschildert und zwar zuerst das Leben Jesu (die Hauptpunkte der Entwickelung, seine Thaten, sein Leiden, sein Tod), sodann das Wesen und die Würde Jesu (Jesus ist Gottes Sohn, des Menschen Sohn und als das Ebenbild der Gottheit und das Urbild der Menschheit das Vorbild für alle Menschen); sodann wird Jesu Lehre betrachtet, die sich in der Idee vom Reiche Gottes gipfelt (die Sprüche, Gespräche, Reden und Gleichnisse Jesu über das Himmelreich.

Im vierten Hauptheile kommt dann die Verwirklichung des Reiches Gottes in der christlichen Kirche zur Betrachtung und zwar zunächst die Gründung der christlichen Kirche am ersten christlichen Pfingstfeste, sodann der Gründer der christlichen Kirche — der heilige Geist —, das Wesen der christlichen Kirche, das Leben in ihr und ihre Heilsmittel (das Gebet, die Predigt und die Sacramente). Zuletzt ist die Rede von der Vollendung der christlichen Kirche, vom ewigen Leben und letzten Gericht. —

Nachdem so der Leitfaden die vier Hauptheile der Religionslehre (Theologie, Anthropologie, Christologie und Eschatologie) auf Grund der heiligen Schrift zur Darstellung gebracht hat, schließt er mit einer kurzen Uebersicht über die Weiterentwickelung der christlichen Kirche und gibt einen kurzen Abriß der Kirchengeschichte.

Dieser Leitfaden ist im Buchhandel unter dem Titel: „Grundriß für den christlichen Religionsunterricht rc. von Dr. E. Schwarz" (Gotha, bei E. F. Thienemann) erschienen. Da aber zur Ausführung

eines Grundrisses resp. zum Bau eines Gebäudes nicht allein das zweckentsprechende, sondern auch das ausreichende Baumaterial nöthig ist, so habe ich es unternommen, ein Handbuch zum Gebrauche jenes Leitfadens zu liefern; dasselbe führt den Titel: „Der christliche Religionsunterricht in der Oberclasse der Volksschule von C. Kehr“ (Gotha, bei E. F. Thienemann). Das Buch ist jetzt in zweiter Auflage erschienen und enthält die Materialien und Baustoffe, wie sie zum Aufbau des Gebäudes nothwendig sind. Dabei muß aber ausdrücklich bemerkt werden, daß der Religionsunterricht in unseren Schulen weder auf den oben angeführten Grundriß, noch auf meinen Commentar, noch auf ein sonstiges Menschenwerk und Menschenwort, sondern lediglich und allein auf die Bibel zu gründen ist, zu deren rechter Behandlung die vorstehenden Schriften nur die Anleitung zu geben suchen.

37. Was die Ausführung des Baues anlangt, so ist zu bemerken, daß die vom Herzoglichen Staatsministerium herausgegebene Instruction zur Ertheilung des Religionsunterrichtes (§ 9) verlangt, daß der Cursus für die Oberclasse bei wöchentlich 4 Stunden ein zweijähriger sein soll, weil ein einjähriger Cursus Oberflächlichkeit und Unfruchtbarkeit zur Folge haben würde und weil ein dreijähriger deßhalb nicht geeignet erscheint, da ihn ein großer Theil der Schulkinder nicht absolviren kann. Im ersten Jahre soll darum nur die erste Hälfte des im Leitfaden verzeichneten Lehrstoffes (der Herr des Reiches, die Bürger des Reiches) und vom dritten Theile — der Stifter des Reiches — nur der Anfang (bis zum Leben Jesu) durchgenommen werden. Im zweiten Jahre sollen dann die beiden letzten Haupttheile des Leitfadens zur Betrachtung gelangen, und zwar soll in beiden Cursen die auf 4 Stunden festgesetzte Zeit so verwendet werden, daß 3 Stunden auf die schrittweise Behandlung der im Leitfaden zusammengefaßten Grundlehren der Religion und die vierte auf Bibel- und Liederlectionen kommen.

Haben wir im Vorhergehenden das „Was“ festgestellt, so schreiten wir nun zur Betrachtung des „Wie“ weiter, indem wir zuerst die methodische Behandlung der biblischen Grundlagen, sodann die Behandlung der religiösen Lieder feststellen.

a) Die Behandlung der biblischen Abschnitte.

38. Wenn die Kinder die Nahrung zur Entwickelung ihrer religiösen Anlage aus dem Buche der religiösen Literatur, der Bibel, entnehmen und an den Ansichten und Ueberzeugungen der biblischen Individuen und Corporationen ihre eigenen religiösen Ansichten und Ueberzeugungen bilden, beleben und befestigen sollen, dann ist in erster Linie nothwendig, daß die Kinder mit der Bibel vertraut gemacht werden und Bibelkunde bekommen.

α) Die Bibelkunde.

Die Bibelkunde kann man in einem engeren oder weiteren Sinne als „eine Kunde von der Bibel“ auffassen. Nimmt man sie im

engeren Sinne, so denkt man an eine übersichtliche Orientirung der biblischen Bücher, so daß die Kinder wissen, wo sie dies oder jenes Buch, diese oder jene biblische Geschichte zu suchen haben. Gewöhnlich macht man die Kenntniß der Eintheilung, der Reihenfolge, der Verfasser der biblischen Bücher rc. zur Hauptsache und staffirt das Gedächtniß der Kinder mit gelehrten Notizen und trockenen Inhaltsangaben aus, welche, weil sie langsam und schwer gelernt und leicht und schnell vergessen werden, nicht den mindesten Gewinn für die Schüler haben. Die Kinder bekommen dadurch eine Kunde von der Bibel ohne Kenntniß von der Bibel und gerathen dadurch in den Irrthum, als ob das Schwatzen über die Bibel oder von der Bibel eine Einführung in die Bibel unnöthig mache. Dazu kommt, daß eine derartige Bibelkunde noch Niemanden im Leide getröstet, in der Versuchung gestärkt und auf dem Sterbebette beruhigt hat; wohl aber sind Viele dadurch in die Gefahr des voreiligen und hochmüthigen Aburtheilens und der leichtsinnigen, absprechenden Kritik verfallen*).

Soll die Bibelkunde den rechten Segen bringen, so muß sie auf dem Princip der Anschauung ruhen, d. h. die Kinder müssen durch das Bibellesen die rechte Kunde von der Bibel bekommen, durch die Einführung den Inhalt der Bibel kennen lernen und somit zur rechten Bibelkenntniß gelangen. Eine Kunde ohne Erkenntniß ist auf allen Unterrichtsgebieten ein Unsinn.

Um die rechte, auf Anschauung gegründete Bibelkunde zu erlangen, thut der Lehrer wohl, wenn er die Bibelkunde zunächst mit einer Generalrepetition der gesammten biblischen Geschichte verbindet und jedem der beiden oben bezeichneten Jahrescurse diese Bibelkunde vorausschickt. Er repetirt z. B. kurz die mosaische Schöpfungsgeschichte und läßt dann Einzelnes daraus in der Bibel aufschlagen und lesen; er geht dann weiter und wiederholt dann (ebenfalls ganz kurz) das Leben der ersten Menschen, die Geschichte und die Weiterentwickelung der ersten Sünde, welche zum Untergang des ersten Menschengeschlechtes führte, worauf er dann wieder Einiges daraus aus der Bibel lesen läßt. Aus der Geschichte Noah's, Abraham's, Isaak's, Jacob's und Joseph's werden ebenfalls charakteristische Stücke gelesen und am Ende wird dann das Nöthige über den Pentateuch kurz zusammengefaßt, wobei die Kinder im Aufschlagen charakteristischer Schriftstellen aus den fünf Büchern Mosis geübt werden. So mit allen folgenden Büchern, auf die — je nach dem Grade ihres inneren Werthes — mehr oder weniger Zeit verwendet wird. Ist der Lehrer nach einigen Wochen mit dem alten Testamente fertig und hat er am Schlusse des Ganzen das Nöthige über die Sprache, die Uebersetzungen und Eintheilung der biblischen Bücher gegeben: dann schreitet er zur Bibelkunde des neuen Testaments weiter,

*) Bekannte Werke über Bibelkunde sind: Schütze, Schullehrerbibel (Leipzig u. Dresden, Arnold); Kirchhofer, Bibelkunde (Stuttgart, Steinkopf); Weber (Nördlingen, Beck). Wolff, Reuß u. m. A. bieten meist zu viel Material. Empfehlenswerth ist Oosterzee's Johannesevangelium (Gütersloh, Bertelsmann).

indem er zunächst die Hauptentwickelungspunkte des Lebens Jesu aus den vier Evangelien aufsuchen läßt, sodann das Leben und die Kämpfe der Apostel repetirt (Apostelgeschichte) und endlich die Kinder in die Schriften des Paulus und der übrigen Apostel einführt. Auch hier bildet dann den Schluß des Ganzen eine von aller Gelehrsamkeit freie Uebersicht über die Eintheilung, Sprache, Eigenthümlichkeit ꝛc. der neutestamentlichen Bücher. Auf diese Weise erhalten die Kinder eine Bibelkunde durch Bibelkenntniß, eine Uebersicht durch Einsicht und lernen zugleich erkennen, daß „in der Bibel ein großartiges Band der Einheit alle lebendige Mannigfaltigkeit verknüpft; denn nicht nur ist überall dasselbe Gottesbewußtsein, dasselbe Sittengesetz, derselbe Glaube an die göttliche Bestimmung des Menschen, sondern vor Allem ist der lebendige Mittelpunkt der ganzen heiligen Schrift Christus, als der Vollender der Religion. Auf ihn weist alles Vorchristliche hin; von ihm aus wird rückwärts Alles beleuchtet, so daß gesagt werden kann, das neue Testament liege im alten verborgen und das alte sei im neuen ausgelegt.“ (Langhans.)

Sind die Kinder in der Bibel so weit orientirt, daß sie durch die Bibelkunde auch eine Bibelkenntniß und durch die erlangte Uebersicht auch eine Einsicht in den Organismus der Bibel bekommen und durch fleißige Uebung die nöthige Fertigkeit erlangt haben, die dem Unterrichte zu Grunde zu legenden Schriftstellen leise und schnell aufzuschlagen, so beginnt nun der systematische Religionsunterricht, der sich in zwei Theile spaltet: a) in den eigentlichen Religionsunterricht, der die schrittweise Behandlung der im oben angegebenen Plane angeführten christlichen Grundlehren zum Zwecke hat (wöchentlich 3 Stunden), und b) in einen Cursus des Bibel- und Gesangbuch-Lesens (wöchentlich eine Stunde), welcher dem in a entwickelten Inhalt parallel geht, ihn ergänzt und vertieft.

39. Beim Religionsunterichte im engeren Sinne, welcher eine planmäßige Vorführung der christlichen Grundlehren auf Grundlage der heiligen Schrift zum Ziele hat, ist Dreierlei zu betrachten: a) das Lesen der biblischen Abschnitte, aus denen die betreffende Lehre zu entwickeln ist; b) die Bibelerklärung, d. h. die Verständlichmachung des Inhaltes und die Entwickelung der Lehre aus dem Texte; c) die Anwendung der gefundenen Lehre auf das Leben der Kinder.

β) Das Bibellesen.

40. Beim Lesen der biblischen Schriften haben wir die Fragen nach dem Wann, Was, Wieviel und Wie zu betrachten.

Was zunächst das Wann anlangt, so ist als Grundsatz aufzustellen, daß die Kinder die Bibel erst in der Oberclasse zum Lesen bekommen dürfen. Die Bibel ist kein Leseübungsbuch, sondern ein Erbauungsbuch, und darf darum den Kindern erst dann gegeben werden, wenn sie vollständig geläufig und mit ordentlicher Betonung lesen können.

Bezugs des Was muß festgehalten werden, daß man den Schülern

nur das für ihre Erkenntniß und ihre Seelenverfassung Zugängliche und Musterhafte bieten darf. Es soll und es darf darum nicht die ganze Bibel ohne Unterbrechung weggelesen werden, sondern man muß aus derselben eine passende Auswahl der schönsten Stücke treffen. Bei dieser Auswahl ist Alles auszuschließen, was nur für Erwachsene paßt, z. B. dogmatische Excursionen, philosophische Auseinandersetzungen oder Begründungen, sowie Stellen, welche die Zerknirschung des Sünders ausdrücken, Psalmen, die gegen die Heiden eifern, oder biblische Abschnitte, welche gegen andersgläubige Christen polemisiren, endlich — und vor Allem — Mittheilungen über geschlechtliche Verhältnisse 2c. Alle diese Dinge sind für unschuldige, frohe, im Concreten lebende, menschenliebende und unbefangene Kinder ungeeignet. Es ist ferner Alles wegzulassen, was der Form nach noch Manches zu wünschen übrig läßt, was entweder zu weitläufig oder zu matt, oder zu überschwänglich (Offenbarung Johannis) dargestellt ist. Dagegen ist das herbeizuziehen, was nach Form und Inhalt musterhaft ist und was geeignet erscheint, vom Geiste der Kinder gefaßt zu werden, ihn zu läutern, zu erwärmen, zu erbauen und zu veredeln*). Dabei ist noch darauf Rücksicht zu nehmen, daß die auserwählten biblischen Stücke geeignet sind, die daraus zu entwickelnde Lehre zum vollen Ausdruck zu bringen, so daß der Lehrer nicht in die Gefahr kommt, den Inhalt pressen zu müssen. Er muß aus dem Vollen schöpfen können. Aus diesem Grunde werden für alle Zeiten schöne Psalmen, die zehn Gebote, die Gleichnisse Jesu, die Bergpredigt und eine Auswahl schöner paulinischer Schriftstellen (z. B. 1 Kor. 13) die ergiebigste Ausbeute für den Religionsunterricht der Volksschule liefern und am eingehendsten zu behandeln sein.

Die Frage nach dem Wieviel des zu Lesenden ist theils von der geringeren oder größeren Ausführlichkeit der Erklärung, theils von der zu Gebote stehenden Zeit abhängig. Für die ungetheilte Volksschule wird das oben zuletzt Genannte ausreichen. Es ist dabei festzuhalten, daß alles zu schnelle Lesen und alle Ueberfüllung mit Stoffmassen schadet, und daß der Lehrer darum allezeit wohlthun wird, wenn er es mit dem Sprüchworte hält: „Wenig und recht, ist besser als viel und schlecht.“

Was zuletzt das Wie des Lesens anlangt, so ist ein ganz besonderes darauf Gewicht zu legen, daß es zunächst mit dem der Sache entsprechenden Ernste geschehe. Ist schon das Aeußerliche beim Bibellesen von großer Wichtigkeit (das Hervornehmen, die Lage, das Anfassen des Bibelbuchs, das Blättern, Schließen und Wegnehmen desselben), so noch ungleich wichtiger der Ton und das Tempo des Lesens. Wenn die Kinder mit ihren Augen durch die Zeilen jagen oder mühsam von Wort zu Wort weiterstolpern, wenn man am Tone die Gleichgültigkeit oder den Leichtsinn und den Mangel an Zusammengenommenheit merkt,

---

*) Ueber einen Bibelauszug für Kinder hat der pädagogische Verein in Chemnitz (J. F. Stahlknecht) recht schätzenswerthe Anregungen gegeben. Vgl. die betr. Broschüren des betr. Vereins (Verlag bei Gust. Ernesti in Chemnitz, 1867).

dann ist die Bibelstunde keine Segensstunde. Die Kinder sollen die Bibel lesen, nicht flüchtig, nicht leichtsinnig, sondern mit Bedacht, mit Einfalt, Wahrheit und Demuth, sie sollen sie lesen, wie ein gutes Kind den letzten Willen, das Testament seines seligen Vaters liest. Es sollen Alle darin lesen, denn sie ist für Alle. Die sonst in keinem Testament bedacht sind, hier sind sie in zweien bedacht. Bibelstunden ohne Andacht sind eine Entweihung des Heiligen.

γ) Die Bibelerklärung.

41. Bezugs der Bibelerklärung ist zunächst festzustellen, daß alle unnöthigen Erklärungen zu vermeiden sind. Zu diesen unnöthigen Erklärungen gehören theils solche, die Etwas erklären, was man nicht zu erklären braucht, theils solche, die Etwas erklären wollen, was man nicht erklären kann. Die Wiederkäuerarbeit ist des Lehrers ebenso unwürdig, als das Erklärenwollen des Unerklärbaren unnütz, ja schädlich ist.

Der Lehrer muß sich sodann aber auch sagen, daß alle nöthigen Erklärungen das Maß des Nothwendigen nirgends überschreiten dürfen und daß man deßhalb den Stoff weder zerreden noch breittreten, weder ertödten noch verwässern darf. Wir können darum nicht sorgfältig genug Alles fernhalten, was jenes einfältige, plastische Auffassen, jenes innerliche, stille Schauen in das Heiligthum der Schrift stört, z. B. jenes flach-prosaische und grundnüchterne Zerfragen des Textes, jenes langweilige Erklären der biblischen Poesie, jene der geistigen Reife des Kindes vorgreifende Verstandestortur, jenes Mäkeln und Bekritteln des Stoffes, jene leidige Gründlichkeit, die ihre Kunst im Haarspalten oder im Pulverisiren der Begriffe und im Zermalmen der göttlichen Samenkörner sucht, u. s. w. Dabei ist aber der Grundsatz nicht aus den Augen zu lassen: Was die Kinder lesen sollen, das sollen sie auch verstehen, und was man ihnen als geistige Nahrung reicht, das muß für sie erst verdaulich gemacht werden. Das Wort des Philippus: „Verstehest du auch, was du liesest?" und die Antwort des Kämmerers: „Wie kann ich, so mich nicht Jemand anleitet!" — ist deßhalb für uns Lehrer von großer Wichtigkeit. Schon ein gutes Vorlesen des biblischen Stoffes trägt außerordentlich viel zum Verständniß desselben bei. Wo dies nicht ausreicht, mögen dann kurze, schlichte, kräftige, herzliche, markige, den Nagel auf den Kopf treffende Erklärungen folgen. Was in Bezug auf Geschichtliches, Geographisches, Volksthümliches, Sprachliches zu sagen ist, darf nicht fehlen; nur soll der Lehrer nicht vergessen, daß weder diese äußeren Erklärungen, noch die Aufsuchung der logischen Disposition die Hauptsache sind, sondern daß es vorzugsweise auf den ästhetischen, praktischen und religiösen Gehalt der Erklärungen ankommt. Eine wichtige Regel ist dabei, daß wir das Einzelne des Schriftabschnittes aus dem ganzen Zusammenhange heraus verstehen lernen, nicht aber etwa umgekehrt das Verständniß des Ganzen durch Erklären des Einzelnen zu schaffen suchen. Hat der Lehrer den Zusammenhang des Ganzen und des Einzelnen erfaßt, dann suche er den vorliegenden Stoff durch lebendige Verbindung mit anderen verwandten Stoffen anschaulich und erklärlich zu machen, z. B. die Hoheit der Bergpredigt durch Erinnerung

an mosaische Aussprüche, so daß ein Spruch durch den andern, ein Gleichniß durch das andere erklärt wird. Bei ganzen biblischen Schriften ist auf die Entstehungszeit, auf die damaligen Zeitverhältnisse, auf die Anschauungsweise des Verfassers, auf die Veranlassung zur Abfassung des betreffenden Buches, auf übersichtliche Gruppirung des Materials und des Gedankenganges und auf die Verdeutlichung schwieriger Stellen (Exegese) Rücksicht zu nehmen. Doch sage sich der Lehrer immer und immer, daß das Wichtigste in der Bibelstunde das *erbauliche Lesen* des göttlichen Wortes ist und daß die Erklärung nur dann eine Macht wird, wenn der Lehrer mit rechter Haltung, religiöser Stimmung und in demüthiger, zutreffender Art den Kindern *das* darbietet, was auf *ihr Herz* wirkt und ihren *Willen* adelt. Das ist die Hauptsache, daß der Lehrer den Kindern sagt und zeigt, wie sie's machen sollen, um christlich zu *leben*. Wenn das Einlesen nicht zu einem *Einleben*, nicht zu einem *Thun* des göttlichen Wortes führt, dann ist Alles umsonst.

Wenn der Lehrer dem biblischen Stoff zu dieser willenbestimmenden Macht verhilft, dann ist er ein guter Säemann gewesen, denn das Aufgehen der keimfähigen Saat legt Zeugniß für ihn ab, daß er es nicht allein verstanden hat, den Samen weder zu dicht noch zu dünn zu säen, sondern daß er auch den Herzensboden der Kinder *vor* dem Einstreuen in rechter Weise bearbeitet hat. Der rechte Säemann hat eben die meiste Arbeit *vor* dem Säen, und es folgt daraus, daß das Meiste und Beste von dem, was in manchen Schulen *nach* der Mittheilung des Stoffes zu geschehen pflegt, *vor* der Mittheilung desselben geschehen müßte. Die rechte Vorbereitung des *Lehrers* und die durch ihn zu bewerkstelligende Gemüthsvorbereitung der *Kinder* ist das Beste, was ein geschickter Lehrer zur Verständlichmachung des biblischen Stoffes thun kann.

42. Nach der Vorbereitung folgt das Lesen, dann die Erklärung und zuletzt die *Anwendung* des Ganzen. Die Anwendung, die ungezwungen aus dem Texte entwickelt werden muß und nicht an den Haaren herbeigezogen werden darf, soll weder in haarspaltende Katechesen, noch in lange Predigten ausarten, sondern muß so *kurz* und *präcis* als möglich sein. Dabei hat der Lehrer vor Allem das wirkliche Leben der *Kinder* in's Auge zu fassen und die Kinder so zu leiten, daß sie an die Bibel mit keiner anderen Frage als mit der einen gehen: „*Was sagt das Wort mir?*" Sich *selbst* muß das Kind in der Bibel finden, *sein* Leben muß es im Spiegel des göttlichen Wortes betrachten, *sein* Verhalten muß es nach dem Gebote Christi gestalten. Darum ist auch das Herbeiziehen des Einfachsten und Nächsten, was des Kindes Herz, seine Liebe und seine Sorge, seine Freude und seine Noth berührt, besser als alle gelehrten Erklärungen und alle sprachlichen Düfteleien. Gerade diese letzteren sind's, welche dem Bibelworte so oft die Kraft nehmen oder ihm Abbruch thun und das Kind nicht dazu kommen lassen, das Wort auf *sich* und auf sein *eigenes* Leben anzuwenden. Macht es der Lehrer zu seiner wichtigsten Sorge, das Wort

Gottes zu einem Worte zu machen, das des Kindes eigenste Angelegenheit behandelt, dann wird er bei gutem Willen, auch ohne weitere Anweisung, das Rechte treffen, vielleicht die vorliegende Lehre durch ein schlagendes Beispiel aus dem Leben veranschaulichen, durch ein kerniges deutsches Volkssprichwort bekräftigen, oder in einem schönen Satze des lutherischen Katechismus zusammenfassen, oder den gefundenen Gedanken in das Lied eines frommen Dichters einkleiden 2c.

Versteht es der Lehrer, dem Kinde die Bibel lieb und werth zu machen, dann wird das Schul-Bibellesen auch zum Haus-Bibellesen werden. Das Schulbuch und Hausbuch der Bibel wird dann ein Lebensbuch für das Kind sein. Die Heilslehre wird dann auch mehr und mehr für das erkannt werden, was sie sein soll, nämlich eine Anweisung zum rechten Wandel auf dem Heilswege, eine Anleitung zum Thun der Gebote Dessen, der gesagt hat: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“

43. Neben dem dreistündlichen biblischen Unterrichte soll, wie in § 37 bereits erwähnt ist, noch besonders wöchentlich eine Stunde Bibel- und Gesangbuch-Lesen nebenhergehen. Dieses Bibellesen soll sich von dem bisherigen in der Weise unterscheiden, daß es keine selbstständige Stellung im Religionsunterrichte einnimmt, sondern sich nach den Stoffen, die im systematischen Religionsunterrichte vorkommen, zu richten hat, so daß die Kinder die dort verwendeten Stoffe durch das biblische Lesen noch anschaulicher, allseitiger und tiefer auffassen lernen. Der Leitfaden, der unserem Religionsunterrichte für die Oberclasse zu Grunde liegt, gibt die biblischen Stoffe an, welche in dieser vierten Stunde gelesen werden sollen. Wo im Grundriß eine derartige Andeutung fehlt, hat der Lehrer einen geeigneten Lehrstoff aus den Psalmen, z. B. 1, 8, 19, 23, 27, 32, 46, 51, (53,) 84, 90, (101,) 103, (118,) 121, 126, (127, 128, 137,) 139, (150); aus den Propheten: Jes. 1—12, 25, 26, 30—35, 36—39, (2 Kön. 18 ff.); Jer. 1—3, 7—10, 11—15, 17—18, 20—21, 28—33, 37—39, und besonders aus den vier Evangelien oder aus den Episteln zu nehmen.

Die Auswahl für die zu lesenden Evangelien- oder Epistelstellen bieten die Perikopen. Jedenfalls ist es gerathen, in der Schule die Perikopen mit den Kindern zu lesen und dadurch denselben nicht allein die Entstehung und Bedeutung unserer Feiertage, sondern auch die würdige Begehung derselben an's Herz zu legen. (Zur Vorbereitung sind empfehlenswerth die Erklärung der Perikopen von Lisco — Richter — Sperber — Crüger — Janecke — Steger — Kietz u. m. A., sowie die Evangelienpredigten von Gerock, Caspari, Ahlfeld u. m. A.) Es mag hierbei zugleich bemerkt werden, daß der Lehrer die Kinder der Oberclasse zum fleißigen und würdigen Kirchenbesuche zu ermahnen und überhaupt Alles zu thun hat, um das kirchliche Leben reiner und inniger zu gestalten. Er soll darum nicht allein mit Achtung von der Kirche reden, sondern auch den Kindern den Segen der öffentlichen Gottesverehrung in's rechte Licht stellen. Nur soll er die Kinder nicht zum Kirchenbesuche mit Gewalt zwingen und sie bei Unterlassung des

Kirchenbesuchs nicht züchtigen. Der Lehrer würde dadurch in ungerechtfertigter Weise in die häuslichen Verhältnisse eingreifen und seine Amtspflicht überschreiten. Nicht der Prügel und nicht die Furcht vor der Strafe sollen die Leute zur Kirche treiben, sondern es stehet geschrieben: „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder.“

b) Das Kirchenlied.

44. Um den Menschen sittlich zu machen, muß man ihn ästhetisch bilden. Aesthetische Naturanschauungen, gemüthergreifende Ereignisse und besonders poetisch-schöne Dichtungen sind vorzügliche Bildungsmittel zur ästhetischen und dadurch zugleich — weil Poesie und Religion Zwillingsschwestern sind — zur religiösen Erziehung. Die Poesie auf religiösem Gebiete zeigt sich nun am herrlichsten im Kirchenliede. Im Kirchenliede lebt jene Allgewalt der gottgeweihten Poesie, durch welche unser evangelisches Volk seine religiöse Reformation nicht allein besungen, sondern auch ersungen hat. Jene Ströme heiliger Dichtkunst, die im Brünnlein der heiligen Schrift ihre Quelle haben und in der schweren Zeit tiefen Leides oder in den heiligen Stunden reiner Freuden entstanden sind, stehen bei unserem Volke als Erbstücke frommer Christentreue in hohem Ansehen und sind zum großen Theil Volkslieder im besten Sinne des Worts geworden. Dieser volksthümliche Werth, sowie der andere Umstand, daß die Poesie des geistlichen Liedes Tausenden von evangelischen Christen Leitstern und Hoffnungsanker geworden ist, und daß jene Lieder trefflich geeignet sind, religiöse Gefühle zu erzeugen, zu klären und zu veredeln: diese Erwägungen machen es uns zur Pflicht, den reichen Schatz der heiligen Poesie nicht unbenutzt zu lassen.

Je größer der Vorrath an religiösen Dichtungen ist, um so mehr ist die Frage nach der Zahl und der Auswahl der dem Unterrichte zu Grunde zu legenden Lieder gerechtfertigt. Wenn irgendwo, so verdient gerade hier der Satz hervorgehoben zu werden, daß es nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität der Lieder ankommt. Jeden Monat ein schönes Kirchenlied gut und für das ganze Leben sicher gelernt, ist mehr werth als eine übergroße Anzahl Lieder, die dem Kinde das Heilige verbittern und widerwärtig machen. Auch darf bei der Auswahl der zu lernenden Lieder nicht der Unterschied zwischen Alt und Neu maßgebend und bestimmend sein, sondern es kommt lediglich und allein auf den heiligen Geist an, der in den Liedern lebt; auf jenen fröhlichen, lebendigen und kräftigen Christenglauben, der sich in ihnen ausprägt; auf die fromme Poesie, die mit ursprünglicher und unaussprechlicher Gewalt das Herz erfaßt, durchglüht und begeistert. Sogenannte Kernlieder, wenn sie durch ihre veraltete Sprache oder durch ihre unästhetischen Bilder Anstoß erregen, sind ebenso zu vermeiden wie manche neuere Lieder, die zwar oft recht schöne Worte, aber wenig Sinn haben. Am verdächtigsten sind in manchen Gesangbüchern die sogenannten „verbesserten“ Lieder. Dieselben sind oft in einer Weise „verbessert“ (oder richtiger verwässert), daß die eigentlichen Dichter es sich ganz gewiß verbitten würden, wenn sie ihre Namen unter solchen entstellten

Liedern sähen. Wir könnten aus unserem einheimischen Kirchengesangbuche unglaubliche Beispiele solcher Verschlechterungen anführen! —

Bei der Auswahl sollte man ferner den lyrischen Liedern den Vorzug vor den didaktischen geben. Letztere enthalten oft Nichts weiter als gereimte Prosa. Vor Allem aber sollte man recht sorglich schöne, christliche Trost- und Hoffnungslieder pflegen, weil diese am meisten geeignet sind, die gesunkene Zuversicht Bekümmerter, Kranker und Sterbender aufzurichten. Gerade in den Lebenslagen, in denen Nichts, selbst das Leben nicht mehr halten will, greift der Mensch am ehesten zu solchen Liedern und stützt sich auf sie, wie der müde Wanderer auf seinen Stab. —

Nach den obigen Grundsätzen sind für die Volksschulen des gothaischen Landes achtzehn Kirchenlieder ausgewählt worden, welche auf zwei Jahre zu vertheilen und mit dem gesammten Religionsunterrichte der ersten Classe in organische Verbindung zu bringen sind. Die betreffenden Lieder sind nicht aus unserem Kirchengesangbuche, sondern aus dem Spruchbuche zu lernen, und zwar in folgender Reihe:

Erstes Jahr:

1) Befiehl du deine Wege &c. (P. Gerhardt.)
2) Wie groß ist des Allmächt'gen Güte &c. (Gellert.)
3) Wer nur den lieben Gott läßt walten &c. (G. Neumark.)
4) Ach Gott, verlaß mich nicht &c. (S. Frank.)
5) Was Gott thut, das ist wohlgethan &c. (Rodigast.)
6) Nun danket Alle Gott &c. (M. Rinkardt.)
7) Ein' feste Burg ist unser Gott &c. (Dr. M. Luther.)
8) Ach bleib mit deiner Gnade &c. (Stegmann.)
9) Herr, wie du willst, so schick's mit mir &c. (Melissander.)

Zweites Jahr:

1) Wenn Alle untreu werden &c. (v. Hardenberg.)
2) Mir nach, spricht Christus &c. (J. Scheffler.)
3) Ich will beten, Gott wird hören &c. (Gottschling.)
4) Zeuch ein zu deinen Thoren &c. (P. Gerhardt.)
5) O Christenthum, du schönes Liebesband &c. (Hey.)
6) Wie soll ich dich empfangen &c. (P. Gerhardt.)
7) Empor zu Gott mein Lobgesang &c. (Krummacher.)
8) O Haupt voll Blut und Wunden &c. (P. Gerhardt.)
9) Jesus meine Zuversicht, und mein Heiland &c. (Louise Henriette von Brandenburg.)

45. Was die methodische Behandlung dieser Lieder anlangt, so sind für unsere Schule folgende Hauptpunkte maßgebend:

a) Das Lied ist ein poetisches Kunstwerk und muß als solches dem Kinde lieb gemacht werden. Diese Liebe zum Schönen hat aber ihren Grund darin, daß die Kinder das Schöne als schön erkennen und mit dem Herzen so begreifen, so ergreifen und so lebendig nachempfinden, daß das ganze Gemüth dadurch in die rechte Stimmung versetzt und mit ächter religiöser Begeisterung und Wärme durchdrungen wird.

b) Um die Kinder in die rechte Seelenstimmung zu bringen, in welcher das Kindesgemüth nicht allein empfänglich ist, den Inhalt des

Liedes in's Herz aufzunehmen, sondern auch im Stande ist, die Empfindungen des Dichters zu eigenen Gefühlen zu machen und das fremde Lied als eigenes aus der Seele herauszusingen, wird der Lehrer wohlthun, wenn er, ehe er den Kindern das Lied vorführt, erst den Verfasser des Liedes, seine Lebensschicksale, sowie die geschichtliche Veranlassung, durch welche das Lied entstanden ist, kurz und markig schildert. Neumark's „Wer nur den lieben Gott rc.", Luther's „Ein' feste Burg ist rc.", Rinkardt's „Nun danket Alle Gott" rc. werden erst durch eine solche Vorbereitung den Kindern erst recht verständlich und lieb.

c) Nur wenn die unter b aufgestellte Forderung erfüllt ist, so daß nun die Kinder in den Geist des Dichters eingeweiht sind, liest (oder noch besser: declamirt) der Lehrer den Kindern das Lied recht gut vor.

d) Wenn der Lehrer das Lied zum zweiten Male liest oder declamirt, dann lesen die Kinder im Spruchbuche still und andächtig nach, worauf der Lehrer durch Fragen den im Liede enthaltenen Grundgedanken klar und bestimmt feststellt, den logischen Gedankengang des Liedes nachweist, oder den biblischen Grund, auf dem das Lied erwachsen ist, aufsucht und etwaige unverständliche Satz- oder Wortbildungen erklärt. Es ist dabei aber weder nöthig noch gut, daß man die Lieder in tausend Stücke zerschlägt und ihnen alle Glieder verrenkt. Je einfacher und knapper die Erklärung ist, desto weniger stört sie den Eindruck, den das Lied auf das Gemüth der Kinder gemacht hat. Schöne Erzählungen über die Wirkungen, welche das Lied bei verschiedenen Menschen und in verschiedenen Lebenslagen hervorgebracht hat, vergrößern erfahrungsmäßig den gewonnenen Eindruck. Nur dürfen diese Mittheilungen nicht anekdotenartig breit und nicht — unwahr sein. Am Ende der auf das Nothwendigste zu beschränkenden Erklärung lesen dann die Kinder, einzeln oder im Chore, die einzelnen Strophen laut vor, wobei besonders auf richtige Betonung, scharfe Articulation, Hebung und Senkung der Stimme (besonders am Ende der Verse) und auf einen würdigen Vortrag überhaupt zu merken ist. Wird den Kindern auch nicht Alles bis zur größten Durchsichtigkeit deutlich, so schadet das nicht. Das Leben macht dem Manne gar Vieles deutlich, wenn der Lehrer es dem Kinde nur erst klar gemacht hat.

e) Sind die Kinder im Stande, das Lied richtig zu lesen, dann beginnt die Einprägung, die sich in der Weise vollzieht, daß der Lehrer einzelne Strophen musterhaft vorspricht, diese von den Kindern nachsprechen und sie mit den bereits gelernten Strophen in Verbindung bringen läßt. Insbesondere ist darauf zu merken, daß die Reihenfolge und die Anfänge der einzelnen Verse fest eingeprägt werden.

f) Das Lied wird nach diesen Vorbereitungen theilweise oder ganz zum häuslichen Lernen aufgegeben, wobei verlangt wird, daß es die Kinder laut, langsam, ohne Stocken und mit rechter Andacht hersagen, so daß das erbauliche Hersagen von dem Verständnisse und der Wirkung des Inhaltes sprechendes Zeugniß gibt. Die gelernten Lieder sind sodann in der Schule recht oft und fleißig zu wiederholen, damit sie den Kindern treue Freunde werden, die man um so lieber gewinnt, je länger man mit ihnen umgeht. Nicht für eine Woche und nicht für

ein Jahr sollen die Lieder gelernt werden, sondern für das ganze Leben — also unverlierbar fest!

g) Ist die Melodie des Liedes den Kindern bereits bekannt, so wird es auch gesungen und zwar ohne Benutzung des Buches, frei aus dem Gedächtniß. Ist die Melodie noch nicht bekannt, so ist das Singen des Liedes zu verschieben, bis die Melodie in der Singstunde eingeübt ist (vgl. das beim Gesangunterricht Gesagte).

46. Die hier geforderte methodische Behandlung bezieht sich auf diejenigen religiösen Lieder, welche von den Kindern inwendig und auswendig gelernt werden und die sich so an den systematischen Religionsunterricht in der Weise anschließen sollen, daß z. B. das Lied „Was Gott thut, das ist wohlgethan" bei der Lehre von der göttlichen Weltregierung, das Lied „Meinen Jesum lass' ich nicht" am Ende der Betrachtung des Lebens Jesu zur Besprechung und Einprägung kommt.

Etwas anders gestaltet sich die Sache bei denjenigen Liedern, welche nicht auswendig gelernt, sondern nur gelesen und gesungen werden sollen. Zwar müssen auch diese so viel als möglich mit dem systematischen Religionsunterrichte in Verbindung gebracht werden, damit durch ausgedehntere Vertrautheit mit den edelsten und schönsten Erzeugnissen der evangelischen Dichtkunst der religiöse Lehrstoff möglichst allseitig beleuchtet und erfaßt werde; allein es soll bei den zu lesenden und zu singenden Liedern doch auch, und zwar vorherrschend, auf den Gang des christlichen Kirchenjahres Rücksicht genommen werden, so daß z. B. in der Adventszeit das Lied gelesen und gesungen wird: „Wie soll ich dich empfangen?" — in der Weihnachtszeit: „Kommst du nun, Jesu" 2c. 2c. Frohe Auferstehungslieder geleiten hinüber in die Osterzeit; Bittgesänge erflehen den heiligen Geist in der Pfingstzeit. In der Frühjahrs- und Sommerzeit werden Lieder wie: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht" oder „Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren" 2c. gelesen. Andere Lieder, wie z. B. „Nun danket Alle Gott 2c.", „Eine feste Burg 2c." und „Meine Lebenszeit verstreicht 2c." werden als Vorbereitung je zum Erntefest, Reformations- und Todtenfest benutzt.

Was die methodische Behandlung dieser zu lesenden Lieder anlangt, so entspricht dieselbe im Ganzen der in § 45 angegebenen; doch muß die Behandlung viel kürzer und knapper sein. Das Lesen, nicht das Erklären stehe im Vordergrunde.

Als Hilfsmittel zur Behandlung der christlichen Kirchenlieder sei dem Lehrer zur theilweisen Benutzung empfohlen: Leitritz, Beiträge 2c.; Wangemann, Geschichte des evangelischen Kirchenliedes; Carl Liere und Wilhelm Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder; F. Haltaus, Zwanzig Geschichten der schönsten evangelischen Kirchenlieder (Stuttgart, Belser), und besonders J. Saupe, Die Macht des deutschen Kirchengesanges (Zwickau 1862, 2 Bändchen). Das beste Werk über christliche Kirchenlieder (freilich etwas theuer) ist das Werk von Koch (6 Bände).

47. Im Vorstehenden sind die Grundsätze bezugs der Auswahl und der methodischen Behandlung der biblischen Stoffe und der Kirchen-

lieder zur Genüge festgestellt. Es bleibt nun nur noch übrig, einen Blick auf die Behandlung desjenigen Theiles des Religionsunterrichtes zu werfen, der über die Bibel hinausgeht — eines Abrisses der christlichen Kirchengeschichte.

Die christliche Kirchengeschichte

tritt am Schlusse des gesammten Religionsunterrichtes auf und nimmt einen Zeitraum von circa 6—8 Wochen (24—32 Stunden) in Anspruch. Mehr Zeit darauf zu verwenden, ist weder möglich noch nothwendig. Daß bei der Religionsgeschichte das auf die Entwickelung der christlichen Religion und der christlichen Kirche Bezügliche die Hauptsache sein muß und daß das über andere Religionen etwa Mitzutheilende nur den Rahmen zu jenen Darstellungen bilden darf, bedarf hier wohl keiner weiteren Begründung.

In rechter Weise — mit Geist und Leben — betrieben, ist die Kirchengeschichte ein köstliches Bildungsmittel. Wenn sie freilich zu einem trockenen Aufzählen verschiedener Dogmenkriege und gehässiger Confessionsstreitigkeiten herabgewürdigt wird; wenn sie Intoleranz, Fanatismus, und Glaubenshaß aussäet; wenn sie den Kindern das Ernste lächerlich macht und das Heilige widerwärtig darstellt; wenn die Kinder mit Haß gegen die Glieder anderer christlichen Kirchen erfüllt werden, so daß ihnen Toleranz und Bruderliebe sündlich erscheinen: dann ist die Sache gründlich verfehlt und der kirchengeschichtliche Unterricht wirkt nicht veredelnd, sondern verderbend. Der Lehrer hat sich darum immer zu sagen, daß der Zweck der Kirchengeschichte lediglich und allein darin besteht, daß die Kinder durch den kirchengeschichtlichen Unterricht im Allgemeinen erkennen lernen, wie sich das Christenthum unter schweren Kämpfen zur Weltreligion des Friedens emporgearbeitet und welchen Segen es unter allen Zonen gestiftet hat; daß sie sodann aber im Besonderen erfahren, welche Opfer an Gut und Blut unsere Väter dahingegeben haben, um uns das theure Evangelium zu erhalten, und welche ausdauernde Treue und erhebende Glaubenskraft sie als Streiter Christi dabei gezeigt haben. Die Kinder müssen durch die Kirchengeschichte erfahren, daß Christus kein todter Mann, sondern der in seiner Gemeinde Auferstandene und in ihr Lebende und Regierende bis in Ewigkeit ist, und daß sein Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen Alle, die daran glauben. Wenn durch dies Alles die Kinder zu der Ueberzeugung kommen, daß auch sie ihre Mission am Gottesreiche und an seiner Ausbreitung haben, und daß es auch ihre Aufgabe ist, das Reich Gottes fördern zu helfen durch ehrbare Zucht und Sitte, durch Treue und Liebe und durch christlichen Sinn und Wandel: dann hat der kirchengeschichtliche Unterricht seinen Segen gebracht.

48. Um diesen Zweck zu erreichen, ist es nicht allein nothwendig, den Stoff in wenige große Abschnitte (Perioden) zu zerlegen, sondern innerhalb dieser Perioden auch den Kindern das Glaubensleben und Märtyrerthum berühmter Christen durch Vorhaltung großer und lebensvoller Charakterbilder lebendig und eindringlich in klaren und scharfen Zügen zu schildern. Es muß dabei freilich der Umstand mit in die Wag-

schaale fallen, daß auch der weltgeschichtliche Unterricht unter den religiösen Gesichtspunkt zu stellen ist, so daß beide, Weltgeschichte und Kirchengeschichte, theilweise zusammenfallen und sich gegenseitig ergänzen. Indem wir in dieser Beziehung auf unseren Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht verweisen, bemerken wir, daß der zum systematischen Religionsunterricht gehörige kirchengeschichtliche Unterricht in unserer Schule folgende Momente hervorhebt: 1) die Ausbreitung des Christenthums durch die Jünger; 2) der Apostel Paulus und seine drei Missionsreisen; 3) die Verfolgungen des Christenthums, zuerst durch das Judenthum, sodann durch das Heidenthum, — die Märtyrer; 4) das Christenthum erlangt den Sieg (Constantin der Große). Allein nachdem es die äußeren Feinde besiegt hat, droht ein innerer Feind dem Bestehen und der Fortentwickelung des Christenthums Gefahr; 5) Irrthümer und Mißbräuche in der christlichen Kirche (das Papstthum, die Spaltung der Kirche [in die römisch-katholische und griechisch-katholische]); 6) Schilderung des Verfalls der christlichen Kirche im Mittelalter; 7) die Vorläufer der Reformation; 8) die Reformatoren; 9) das Wesen und die Grundsätze der Reformation; 10) der 30jährige Krieg — das evangelische Kirchenlied; 11) die evangelische, lutherische und reformirte Kirche — die Union; 12) die Reformation im Heimathlande (Herzog Ernst d. Fr.), und 13) die Aufgabe der jetzigen evangelischen Kirche. Die ganze Darlegung muß so gehalten werden, daß die Kinder neben der rechten Ueberzeugungstreue auch die ächte Toleranz kennen und lieben lernen.

Literatur: Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche (Leipzig, Wöller); Sackreuter (Gießen bei Ferber); Wippermann (Plauen, Schröter); Bodemann (Gotha, F. A. Perthes). Für gewöhnliche Volksschulen genügt Jäckel, 100 Erzählungen (Langensalza, Schulbuchhandlung; 6 Sgr.).

49. Den Schluß des Ganzen bildet eine kurze Belehrung über die Entstehung und den Inhalt der evangelischen Bekenntnißschriften, welche, wie wir bereits im Früheren (§ 8) nachgewiesen haben, erst an dieser Stelle (am Schlusse des Religionsunterrichtes) von den Kindern verstanden und in rechter Weise gewürdigt werden können. Hier ist auch die passendste Gelegenheit, die Kinder mit dem lutherischen Katechismus bekannt zu machen, den Luther zur Abstellung der „kläglich elenden Noth, so ich neulich erfahren, da ich auch ein Visitator war", zu einer Zeit niederschrieb, da die Schulen in überaus schlechter Verfassung waren, da die Bibelübersetzung unseres großen Reformators noch nicht vollendet war, da unsere herrlichen Kirchenlieder noch nicht gedichtet und die Perioden, Thatsachen und Charaktere der christlichen Kirchengeschichte noch nicht so aufgehellt waren, wie das jetzt der Fall ist. Indem wir den Katechismus an das Ende des gesammten auf die Bibel gegründeten Religionsunterrichtes stellen, glauben wir nicht allein vollständig im Sinne und Geiste unseres großen Luther zu handeln*),

*) Luther selbst sagt: „Ich hatte gehofft, man sollte sich hinfort an die heilige Schrift selbst machen und meine Bücher dahinten lassen, nachdem sie ausgedient und

sondern auch den Principien eines pädagogischen Religionsunterrichtes gerecht zu werden. Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Volksschule ist es, die Kinder in den Reichthum der Bibel, in die Schönheit der Poesie der evangelisch-religiösen Dichtkunst und die Charaktere christlicher Glaubenshelden einzuführen. Dagegen ist es Sache des Confirmandenunterrichtes, die an der Ausgangsschwelle der Schulzeit stehenden Schüler in den Inhalt des lutherischen Katechismus und anderer Bekenntnißschriften der lutherischen Kirche einzuführen. Die Schule hat das Ihre gethan, sie hat das Fundament gelegt, — der Weiterbau und der Ausbau ist Sache der Kirche und des Lebens.

Was die **Literatur** über den Katechismusunterricht anlangt, so ist dieselbe überreich. Hier mögen nur genannt sein: F. A. Hoffmann (Hamburg, Herold); Möller (Magdeburg, Hinrichshofen); Schütze, Entwürfe und Katechesen (Leipzig, Teubner); Koll (Leipzig, Klinkhardt); Ackermann (Salzungen, Scheermesser); Bäßler (Magdeburg, Heinrichshofen); Kähler (Altona, Händke & Lehmkuhl); Tischer, Methodisches Lesebuch (Saalfeld, Wiedemann); Nissen (Kiel, Homann); Materne (Eisleben, Reichardt); Sell (Freiberg, Bindernagel); Eltester (Berlin, Reimer); Brieger (Berlin, Schultze) u. m. A. Ein kleines, aber recht empfehlenswerthes Schriftchen ist das von R. Nesselmann: „Luthers Katechismus für Schule und Kirche" (Elbing bei Neumann-Hartmann; 4 Sgr.).

Schließlich sei noch bemerkt, daß mit dem Religionsunterricht im Allgemeinen sich folgende Bücher befassen: Welti, Der Religionsunterricht in der Volksschule (Zürich, Schultheß); Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht (Osnabrück, Radthorst); Henigel, Zezschwitz, Richter, Lüben u. m. A. Vgl. auch die Einleitung zu meinem „Christlichen Religionsunterrichte", 2 Bde. (Gotha, Thienemann).

---

50. Blicken wir am Schlusse unserer Betrachtung auf die zurückgelegte Bahn des Religionsunterrichtes zurück, so wird wohl jeder denkende Mensch zugestehen, daß es keine leichte Sache ist, Religionslehrer zu sein. Nicht allein, daß der Religionslehrer mit sinnigem Geiste in der Natur, im Buche der Weltgeschichte und im Herzen der einzelnen Menschen die ewig wirkende Gottheit nachzuweisen hat; er muß auch außer der Kenntniß der besten methodischen Bücher über den Religionsunterricht vor Allem mit dem Buche der ältesten religiösen Literatur, mit der Bibel, eine so tüchtige Bekanntschaft gemacht haben, daß er in ihr jeden Weg und Steg kennt. Er muß sich sodann eine tiefe Erkenntniß der Kindesnatur und ihrer geistigen Bedürfnisse, sowie einen psychologischen Blick angeeignet haben, um die geeignete Lehrform am rechten Orte, zur rechten Zeit und in rechter Weise anwenden zu können und mit praktischem Tacte sofort das Richtige herauszufinden. Er muß

---

die Herzen zur heiligen Schrift hingeführt haben, welches die Ursache ist, warum ich meine Bücher geschrieben. Was ist's, daß man viele Bücher macht und immer von dem Hauptbuche wegbleibt? Trink' doch lieber aus dem Brunnen selbst, als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen geleitet."

weiterhin das Volk, dessen Anschauungen, Cultur und Bestrebungen kennen und mit herzlichem Erbarmen sich den Armen und Verlassenen im Volke hingeben. „Mich jammert des Volkes.“ Vor Allem aber muß er ein weises, frommes Herz haben, durchglüht von herzlicher Liebe zum lieben Gott. Wo das fehlt, da fehlt Alles; da fehlen die Worte, die vom Herzen kommen und zum Herzen gehen; da fehlen die Werke, welche zum Nachleben und Nachthun reizen, da fehlt der geistbildende, sittlich wirkende Einfluß; da fehlt Alles, Alles. Es ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß der beste Mensch auch die beste Religion hat und daß Religion nur Der geben kann, der sie hat. Was man nicht hat, kann man auch nicht geben. Paulusglaube, Johannesliebe, Jakobusthat, ein treues Herz, eine Nathanaelseele ohne Falsch: das ist's, worauf beim Lehrer schließlich Alles ankommt. Möge Letzterer darum Rückert's Wort nicht ungehört lassen:

„Ein Lehrer soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten.“

II. Der Unterricht in der deutschen Sprache.

„. . . . . . . an Sprache und Schrift,
Was ich ohne euch wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet,
Seh' ich, was ohne euch Hundert' und Tausende sind.“
Schiller.

1. Die Sprache ist der durch Worte vermittelte Gedankenausdruck. Denken und Sprechen stehen daher in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Der Gedanke erzeugt die Sprache und die Sprache erzeugt den Gedanken; denn wie der Gedanke die Macht hat, sich durch's Wort in die sichtbare oder hörbare Welt einzuführen und gestaltend auf sie einzuwirken, so hat die Sprache die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindrucks überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen. Wer den innigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen kennt, und wer da weiß, daß das Denken ein stilles Sprechen und das Sprechen ein lautes Denken ist, der wird auch zugeben, daß Geistesbildung und Sprachbildung, daß Sprachreichthum und Geistesreichthum sich gegenseitig bedingen, fördern und erhöhen, und daß darum sprachrichtiges Denken und denkrichtiges Sprechen im Unterrichte nie getrennt werden dürfen. Denken und Sprechen sind ein- für allemal die Hauptfactoren, die Generalmittel aller geistigen Bildung. Ohne Sprache ist der Schüler ein todtes Meer, ein braches Land.

Aus diesen Andeutungen geht zur Genüge hervor, daß und warum die Muttersprache der erste, der wichtigste, aber auch der schwierigste Unterrichtsgegenstand in der Volksschule ist. Als Grundlage, Vor-

aussetzung und Mittel der Gedankenmittheilung und des Gedankenaustausches gebührt der Sprache vor jedem anderen Unterrichte der erste Platz. Denn wie in der Sprache Alles liegt, so übt die Sprache auch auf Alles ihren bildenden Einfluß; sie wirkt bildend auf die Erkenntniß ein, indem sie berichtend Thatsachen mittheilt oder belehrend Kenntnisse beibringt; sie wirkt gestaltend auf die Bildung der Gefühle ein, indem sie die letzteren weckt oder besänftigt, und sie wendet sich endlich an das Begehrungsvermögen, um den Willen zu lenken und bestimmte Entschlüsse hervorzurufen. Nach allen drei Richtungen hin ist das Reich der Sprache grenzenlos. — So wichtig aber die Sprache als Bildungsmittel des Geistes ist, so schwierig ist auch ihre Erlernung. Die Sprache ist kein aufgeschichteter Wörterhaufen, welcher mechanisch mit dem Gedächtniß aufgefaßt und geistlos reproducirt werden kann, sondern sie ist ein lebendiger Organismus, der lebendig erfaßt sein will und der nur durch bewußte Wiedererzeugung wachsen kann. In dieser Aneignung und Wiedererzeugung liegt alles Schöne, aber auch alles Schwierige des Sprachunterrichtes.

2. Gehen wir nach diesen allgemeinen Betrachtungen auf den Zweck des deutschen Sprachunterrichtes (richtiger des Unterrichtes in der deutschen Sprache) näher ein, so ergibt sich für die Volksschule ein Doppeltes:

a) der Schüler soll die in der Sprache ausgedrückten Gedanken **Anderer** richtig verstehen lernen;
b) er soll befähigt werden, seine **eigenen** Gedanken auf klare und unzweideutige Weise zum Ausdruck zu bringen.

Diese beiden Zweckbestimmungen — Sprachverständniß und Sprachfertigkeit — bedürfen aber für den Zweck des Volksschulunterrichtes einer Einschränkung. Unter Sprachverständniß kann nämlich in der Volksschule weder eine wissenschaftliche (philologische oder philosophische) Erforschung der Sprache, noch die Einführung in das Verständniß derjenigen wissenschaftlichen Schriften verstanden werden, welche sich auf ein bestimmtes Fach (z. B. Medicin 2c.) beziehen. Es handelt sich in der Volksschule vielmehr nur um Gewinnung desjenigen Grades von Sprachverständniß, durch welches der Schüler befähigt werden soll, die innerhalb seiner Fassungskraft liegenden Gedanken und Formen seiner Muttersprache zu verstehen, so daß der Schüler über naheliegende Verhältnisse verständige Rede und Antwort geben, mit Menschen in geordneten Sprachverkehr treten und sich im Leben mit Anstand bewegen kann. — Ebenso kann die Sprachfertigkeit nicht die Erzielung einer bloßen Zungenfertigkeit zum Zwecke haben. Es kann uns wahrlich Nichts daran gelegen sein, wenn das Kind glatt dahin redet wie ein Kaufmannsdiener hinter dem Ladentische und wenn es mit fluthender Schwatzhaftigkeit Niemanden zu Worte kommen läßt. Es muß vielmehr eine Sprachfertigkeit erzielt werden, die sich durch eine der Kindesnatur entsprechende Einfachheit, Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks kundgibt. Wenn das Kind im Stande ist, die Fragen des Lehrers mit Einsicht und klarem Bewußtsein verständig und richtig zu

beantworten, wenn es allgemein verständlich Geschriebenes und Gedrucktes mit Verständniß lesen und sich in mündlicher und schriftlicher Darstellung über das Gehörte geläufig, sachgemäß, faßlich und richtig auszudrücken im Stande ist: dann hat die Volksschule ihr Ziel erreicht. Das Weitere ist Sache des späteren Lebens resp. der Fortbildungs- oder Berufsschulen. Der Zweck des deutschen Sprachunterrichtes für die Volksschule liegt also innerhalb der allgemeinen Volksbildung und ist für die Volksschule durchweg praktischer Natur.

Aber auch diese Einschränkung genügt noch nicht, sondern bedarf noch einer näheren Bestimmung. In der Sprache haben wir nämlich nicht allein den wissenschaftlichen und praktischen Gesichtspunkt, sondern auch den Inhalt des Gedankens und die Form des Ausdruckes zu unterscheiden. Insofern es der Unterricht mit dem Inhalte der Sprache, mit dem Gedanken, zu thun hat, ist jeder Unterricht Sprachunterricht, und es erwächst nach dieser Seite hin für den Lehrer die Pflicht, in allen Unterrichtsgegenständen auf Bereicherung, Klärung und Berichtigung des Gedankenschatzes seiner Schüler zu sehen. Von diesem Sprachunterrichte im weiteren Sinne unterscheidet sich aber der Sprachunterricht im engeren Sinne dadurch, daß bei letzterem dem Lehrer die Sorge zufällt, den Schüler zu befähigen, die durch den Gesammtunterricht herbeigeschafften und vom Schüler mit Bewußtsein angeeigneten Gedanken in der sprachrichtigen **Form** zum Ausdrucke zu bringen.

Welche aber ist die sprachrichtige Form? Gegenüber der verschiedenen Sprachweise unseres Volkes ist eine bestimmte Beantwortung dieser Frage nothwendig; denn wer sich darüber nicht klar geworden ist, der weiß nicht, was er will und soll. Unser deutsches Volk hat, streng genommen, nicht eine, sondern vier specifisch von einander verschiedene Sprachen. Dieselben gehören theils dem mündlichen, theils dem schriftlichen Sprachverkehre, also theils dem Sprechdeutsch, theils dem Schriftdeutsch an. Diese vier Sprachweisen sind folgende: a) der naturwüchsige Dialekt, die eigentliche Muttersprache oder die Sprachmutter; b) die im Religionsunterrichte eingeführte lutherische Bibelsprache; c) die durch weniger strenge Sprachformen sich kennzeichnende hochdeutsche Umgangssprache (die Sprache des mündlichen Verkehrs im gebildeten Mittelstande), und endlich d) die hochdeutsche, durch strenge Sprachgesetze geregelte Büchersprache, wie sie uns in den besten Erzeugnissen der deutschen Literatur vorliegt. Ohne hier weiter auf die geschichtliche Entwickelung der Muttersprache vom naturwüchsigen Dialekte aus bis zur Höhe der hochdeutschen Büchersprache näher einzugehen, und ohne uns tiefer mit derjenigen Ansicht zu befassen, die den Dialekt oder die Mundart nicht allein zum Ausgangspunkt, sondern zur Grundlage und zum Mittelpunkt des gesammten deutschen Sprachunterrichts gemacht haben will, können wir es als bekannt und anerkannt voraussetzen, daß die Volksschule ihre Schüler vor Allem in diejenige Sprache einzuführen hat, die das Gemeingut des deutschen Volkes geworden ist und als Verkehrssprache innerhalb der Grenzen von ganz Deutschland gebraucht wird. Es ist dies die hochdeutsche Büchersprache, die sich

seit Luther als ein gemeinsames Band um alle Bewohner Deutschlands schlingt und die schon wegen ihres nationalen und einigenden Kernes für jeden Deutschen, sei er Bauer oder Gelehrter, Mann oder Weib, Kind oder Greis, von außerordentlicher Wichtigkeit ist. Die Volksschule hat demgemäß ihre Schüler so weit in die hochdeutsche Büchersprache einzuführen, daß dieselben den mündlich und schriftlich ihnen zugeführten Sprachstoff verstehen lernen und sich denselben soweit aneignen, daß sie, unter Bereicherung ihres eigenen Gedankenschatzes, sowohl die mündliche als die schriftliche Darstellung des richtig Erkannten und Empfundenen in der sprachgesetzlichen Form der hochdeutschen Büchersprache zu ermöglichen im Stande sind. Die Eroberung der Büchersprache ist und bleibt also das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichtes.

In der Erreichung dieses Zieles liegt nicht allein ein nationales, sondern auch ein ethisches Element, denn unsere Kinder sollen die hochdeutsche Büchersprache in ihrer Kraft und Würde nicht allein kennen und verstehen, nicht allein gut handhaben und treu lieben lernen, sondern sie sollen auch, wie Kellner treffend bemerkt, durch die gemeinsame einigende Schriftsprache mit deutscher Gesinnung, deutscher Empfindung, deutschem Leben und deutschem Geiste erfüllt werden. Solch ein Ziel ist des Schweißes der Lehrer und der Schüler werth!

3. Haben wir uns im Bisherigen mit den Untersuchungen der Zwecke des deutschen Sprachunterrichtes beschäftigt, so liegt weiterhin uns die Frage am nächsten: durch welche Mittel wird der oben aufgestelle Zweck des deutschen Sprachunterrichtes erreicht? Es gab eine Zeit, in der man die praktischen Zwecke des Sprachunterrichtes der formalen Bildung unterordnete und den Sprachunterricht in der zur populären Logik hinaufgeschobenen Sprachlehre aufgehen ließ. Was auf Gymnasien und Gelehrtenschulen Mode war, ahmte und äffte die Volksschule nach. Darum lernten die Kinder im deutschen Sprachunterrichte (gleich dem Unterrichte in der lateinischen Grammatik) eine Menge Regeln und eine noch größere Anzahl von Regelabweichungen auswendig, man declinirte und conjugirte und pfropfte das Gedächtniß der Schüler mit todten Begriffen und inhaltslosen Formeln voll. Die Zeit dieser unglückseligen Verirrung ist glücklicherweise vorüber. Man hat erkannt, daß ein Schüler alle grammatischen Regeln haben kann, ohne die Sprache zu haben. Die Erfahrung hat es zu laut gepredigt, daß ein Denken über die Sprache nur erst dann möglich ist, wenn der Schüler eine gewisse Gereiftheit und Uebung des Denkens in der Sprache erlangt hat. Nicht das grammatisch-theoretische Wissen, sondern das sprachlich-praktische Ueben muß das Erste sein. So wenig man den Unterricht im Clavierspiel mit der Theorie der Musik, etwa mit der Accorden- oder Modulationslehre beginnen kann, so wenig kann man den Sprachunterricht mit der Grammatik (der Theorie der Sprache) anfangen. Erst Uebung im Clavierspiel und dann Unterricht in der Theorie der Musik! Erst vielseitige Uebung im bürgerlichen Rechnen und dann die Abstraction der reinen Mathematik! Erst Einführung

des Schülers in die Sprache auf dem Wege der praktischen Uebung und der steten Gewöhnung, und dann die grammatischen Reflexionen über die Sprache und über ihr Wesen! — Indem man also davon abkam, die Grammatik zum Ausgangspunkte des Sprachunterrichtes zu machen, lernte man zugleich mehr und mehr erkennen, daß die Sprache nur durch die Sprache, d. h. durch Sprechen, durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt werden kann, und daß im Sprachunterrichte nicht die Sprachlehre, sondern die Sprachübung, nicht die Entwickelung des Sprachbewußtseins, sondern die Cultur des Sprachgefühles das Erste sein muß. Und in der That sind und bleiben gedankenerweckende und formbildende Sprechübungen für alle Zeiten die besten Mittel zu einer schnellen, sicheren, allseitigen und nachhaltigen Geistes- und Sprachbildung.

Aus diesen Andeutungen ergibt sich, daß die Schule erst dann gedeihliche Früchte erzielen kann, wenn der mündliche und schriftliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in der hochdeutschen Büchersprache fleißig und consequent geübt wird und wenn der erste sprachliche Verkehr vor Allem auf Bildung und Cultur des Sprachgefühles Rücksicht nimmt, so daß das Kind auf dem Wege der Uebung und Gewöhnung dahin kommt, instinctiv das Richtige vom Falschen zu unterscheiden, um damit ein Fundament zu gewinnen, auf dem sich die weiteren Stockwerke des Sprachbaues aufbauen lassen.

Der erste Umgang mit der Sprache ist der mündliche Verkehr, der sich in den beiden Thätigkeiten des Hörens und Sprechens vollzieht. An diesen mündlichen Verkehr schließt sich dann der schriftliche Verkehr an, der sich im Lesen und Schreiben bethätigt. Die Hauptfactoren der schulmäßigen Sprachbildung sind also Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Hören der gesprochenen Gedanken und das Lesen der geschriebenen Rede dienen mehr dem Sprachverständniß, dagegen hat das Sprechen und Schreiben mehr die Ausbildung der Sprachfertigkeit zum Ziel. Die verschiedenen, den Gedankenaustausch theils durch das Gehör, theils durch das Auge vermittelnden Geistesthätigkeiten fließen indeß oft so ineinander, daß sich im praktischen Unterrichte Sprachfertigkeit und Sprachverständniß, Sprachgefühl und Sprachbewußtsein nicht so streng von einander scheiden lassen, als dies in der Theorie möglich ist. Was man das eine Mal als Zweck ansieht, ist das andere Mal Mittel.

1. Das Hören.

4. Das Hören ist das Erste der Sprachbildung, denn durch das Hören lernen wir sprechen. Zum rechten Hören sind aber nicht allein zwei gesunde Ohren nothwendig, es muß vielmehr die gesammte aufmerksame Haltung des Schülers, die Sammlung seines Geistes, ohne welche ein lernbegieriges Aufnehmen des durch den Unterricht dargebotenen Stoffes nicht möglich ist, derart sein, daß das aufmerksame Hören für den Schüler zu einem schweigenden Empfangen wird. Ein solch schweigendes Empfangen setzt aber die Zucht des Gehorsams und der Selbst-

beherrschung voraus. Es muß darum zur Erreichung dieses Zweckes vor Allem die gesammte Schulzucht so stramm und so straff sein, daß Alles verhütet und abgehalten wird, was irgendwie die Aufmerksamkeit des Schülers zersplittern oder ihn von der Sache ablenken könnte. — Zur guten Schulzucht muß sich sodann weiterhin noch ein Zweites gesellen: der vorzuführende Unterrichtsstoff muß dem Schüler so interessant dargestellt werden und der Schüler muß ihn mit einem so hohen und lebendigen Interesse aufnehmen, daß er ganz Auge und Ohr für die Sache wird und sich so in den Stoff versenkt wie der Stoff in ihn. — Zu diesen zwei Bedingungen muß sich sodann noch eine dritte gesellen. Es ist nämlich nicht genug, daß die Sprache des Lehrers ihrem Inhalte nach gedankenreich und gedankenerweckend und darum dem Schüler interessant ist, sondern sie muß auch in ihrer Form so correct, in ihrem Ausdrucke so lautrichtig und rein, in ihrer Betonung so scharf artikulirt und accentuirt sein, daß der Schüler durch das Hören des Gesprochenen die Anschauung des Musterhaften bekommt. Des Lehrers Wort ist das natürlichste Mittel der Sprachpflege. Es muß darum der Lehrer beim Vortragen, beim Declamiren, Vorlesen und Fragen sich eines durchaus musterhaften Sprechens befleißigen. Nur wo das Sprechen des Lehrers den pädagogischen Anforderungen entspricht, kann das Hören des Schülers einen wirklichen und bleibenden Gewinn haben; der Schüler kann sich dann nach dem Lehrer bilden und durch Nachahmung und Gewöhnung zu einem guten Sprechen gelangen. Das Lehrervorbild ist also auch hier das Wichtigste und Erste, das richtige Hören, die scharfe Auffassung des Schülers das Zweite, und die mit strenger Consequenz und haarscharfer Genauigkeit anzustrebende Nachahmung und Gewöhnung des Schülers das Dritte.

2. Das Sprechen.

5. ~~4.~~ Das Sprechen der hochdeutschen Büchersprache ist eine für die Kinder aus dreifachen Gründen wichtige Fertigkeit: a) weil ein lautrichtiges, richtig betontes, in vollständigen zusammenhängenden Sätzen dargestelltes Sprechen das wirksamste Mittel zur Entwickelung des Sprachgefühls und der Sprachbildung überhaupt ist; b) weil es die beste Vorbereitung und Unterstützung für den schriftlichen Gedankenausdruck ist, und c) weil es eine Geistesgymnastik ist, durch welche Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit, Nachlässigkeit und Trägheit unmöglich gemacht werden. Wenn aus diesen Gründen auf ein richtiges, gutes Sprechen das Hauptgewicht zu legen ist, so muß doch gleich hier ausdrücklich betont werden, daß das richtige Sprechen nicht allein in den eigentlichen Sprachstunden, sondern während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsgegenständen zu pflegen ist. Wenn der Lehrer nicht jederzeit darauf achtet, daß das Hochdeutsche so schön und gut als nur irgend möglich gesprochen wird; wenn er Verstöße gegen die Richtigkeit der Aussprache da außer Acht läßt, wo das Sprachliche nicht gerade im Vordergrunde steht; wenn der Sprachunterricht nicht durch den ge-

sammten Volksschulunterricht unterstützt wird; kurz wenn nicht **aller Unterricht** mittelbar auch Sprachunterricht ist: dann läßt sich das Ziel der sprachlichen Entwickelung unmöglich erreichen. Nur durch ein verständiges Sprechenlehren und durch ein consequentes Sprechenüben können die Kinder zum Sprechenkönnen geführt werden.

6. Neben diesen Sprechübungen im weiteren Sinne unterscheidet man aber auch Sprechübungen im engeren Sinne. Von diesen zu reden, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen.

Der Anfang zu diesen Sprechübungen muß gleich bei der Schuleinführung der Kinder, d. h. in den ersten Stunden der Schulzeit, gemacht werden, denn vom ersten Anfange an kann die Aufgabe des schulmäßigen Sprachunterrichtes in nichts Anderem gesucht werden als darin, daß die Schüler die hochdeutsche Sprache gewinnen und im Gebrauche derselben geübt werden. Diejenigen Kinder, die unseren Volksschulen zugeführt werden, lassen sich aber nach sprachlichen Rücksichten in zwei Kategorieen eintheilen: a) die Einen sind bereits durch das elterliche Haus mit den Formen der Ausdrucksweise der hochdeutschen Umgangssprache einigermaßen vertraut; b) die Anderen kennen die hochdeutsche Büchersprache, diese allgemeine Culturssprache der Deutschen, noch nicht, sondern bringen ihre Anschauungen, Vorstellungen und Gefühle im Dialekte zum Ausdrucke. Eine andere Sprache als die naturwüchsige Volkssprache kennen diese Kinder nicht. Sei die Sache nun aber so oder so, in jedem Falle fällt der Schule die Pflicht zu, die Kinder in die hochdeutsche Büchersprache einzuführen und sie im Gebrauche derselben zu üben. Es geschieht dies für die Kinder der letzteren Art dadurch, daß man anfangs ihr Hausdeutsch in's Hochdeutsch übersetzt und letzteres als Umgangs- und Schulsprache gebraucht. Aber auch für die Kinder ersterer Art sind Sprechübungen nothwendig, denn der von ihnen in die Schule mitgebrachte Sprachschatz ist erfahrungsmäßig von so geringem Umfange, in den meisten Fällen so unrein und verkümmert, so unklar und wenig geläutert, daß von dieser Seite her der Schule die Pflicht zufällt, durch den hochdeutschen Sprachunterricht den Sprachschatz des Kindes zu vergrößern, zu reinigen, zu klären und die Kinder geschickt und willig zu machen, sich der hochdeutschen Sprache mit Einsicht und Bewußtsein zu bedienen. Mag indeß der Zweck der ersten Sprechübungen in der Einführung oder in der Erweiterung der hochdeutschen Sprache gesucht werden: in jedem Falle muß der erste Unterricht der Schule in Sprechübungen bestehen.

Nun ist es aber eine bekannte Sache, daß es kein Sprechen gibt ohne Denken, und daß das Denken seine Wurzel in den Anschauungen hat. Aus dieser Thatsache folgt weiterhin, daß die ersten Sprechübungen nothwendigerweise auch Denk- und Anschauungsübungen sein müssen. Der erste Sprachunterricht ist also Anschauungsunterricht.

a) Der Anschauungsunterricht.

7. Wenn das Wesen des Anschauungsunterrichtes darin besteht, dem Kinde durch besondere Veranstaltungen behülflich zu sein: a) die Außen-

welt kennen zu lernen und richtig aufzufassen, b) das Aufgefaßte in bestimmte Gedanken zu verarbeiten und c) den gewonnenen Inhalt in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen: so ergeben sich aus diesen Zwecken auch leicht die entsprechenden Mittel. Schärfung und Uebung der Sinne und damit Schärfung und Uebung der geistigen Auffassung, Erregung des empirischen Interesses und die Grundlegung der Elemente des Denkens und der Sprache: das ist's, was der Anschauungsunterricht erzielen muß, wenn er im Anschluß an die Resultate der im Elternhause erlangten Bildung theils falsche Vorstellungen berichtigen, theils die richtigen weiterbilden, theils die fehlenden erzeugen und durch dies Alles die Kinder lernfähig machen soll. Um diese Ziele zu erreichen, ist zunächst nothwendig, daß das Anschauungsmaterial aus dem sinnlichen Gesichtskreis des Kindes genommen werde und daß sodann die Wahl des Objects sich nach der subjectiven Kraft des Kindes richte. Nicht Alles, was irgendwie anschaubar ist, kann in das Bereich des schulmäßigen Anschauungsunterrichtes hereingezogen werden, sondern der Wahrnehmungs- und Erfahrungskreis der Kinder bildet die nothwendige objective Grenze des Anschauungsunterrichtes. Sodann ist festzuhalten, daß den Kindern wirkliche Dinge vor die Sinne geführt werden, nicht Bilder — Bilder nur im Nothfalle, als Erinnerungsmittel. Welcher Gegenstand aber auch zur Anschauung vor die Sinne des Kindes gestellt werden mag, immer muß dafür gesorgt werden, daß die Kenntniß zur Erkenntniß, d. h. daß das Angeschaute in's Bewußtsein erhoben werde. Die bloße Anschauung an sich ist noch keine Erkenntniß; diese wird erst gewonnen, wenn der Geist das Angeschaute scharf auffaßt, gliedert, verdeutlicht und sich aneignet, wobei der Geist in Regsamkeit versetzt wird und innerlich erstarken muß. Soll aber dieses Ziel erreicht werden, dann ist nicht allein nothwendig, daß dem Kinde inhaltsvolle Stoffe dargeboten werden, sondern es muß auch bei jeder Anschauung ein methodischer Stufengang eingehalten werden. Die Anschauung ist unter allen Umständen das Erste; eine genaue, dem kindlichen Interesse entsprechende Betrachtung und geistige Auffassung des Angeschauten ist das Zweite, und das in sprachrichtiger Form zu bewerkstelligende Aussprechen des Angeschauten resp. Wahrgenommenen, Vorgestellten oder Empfundenen ist das Dritte. Zuerst die Sache, und dann das Wort! Erst wenn dieser Stufengang consequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzfertigkeit, in der sich Gelerntes blos im gedächtnißmäßigen Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben; sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft frei verfügen und die diese Beherrschung in folgerichtiger und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten Inhalt hat, und lernen darum auf's Wort merken. Ihr Sprechen ist kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles, denn es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingibt, sondern es steht unter der Leitung eines selbstbewußten Willens. Dabei ist freilich nothwendig, daß im Anschauungsunterrichte die dialogische Lehrform vorherrscht und daß die vortragende Lehrform

nur dann eintritt, wenn ein sofortiges Examiniren und Repetiren darauf folgt, so daß das Dagewesene bis zur völligen Geläufigkeit eingeübt und im Geiste befestigt wird. Ein fades und vages Umherreden ohne schließliches Resultat ist unter allen Umständen ein Unfug, der in keiner Schule gestattet werden sollte. — Es ist sodann hier zu erinnern, daß, wie in allem Unterrichte, so auch im Anschauungsunterrichte die nöthige Mannigfaltigkeit und Abwechselung stattfinden muß und zwar nicht allein hinsichtlich der Anschauungsobjecte, sondern auch hinsichtlich der allgemeinen Formen der Anschauung. Da die allgemeinen Formen der Anschauung zwiefacher Art sind, jenachdem sie den Raum oder die Zeit erfüllen, so zerfällt der Anschauungsunterricht in die Betrachtung räumlicher Dinge (beschreibender Anschauungsunterricht) und in die Betrachtung des in der Zeit Geschehenen (erzählender Anschauungsunterricht). In dem Dienste des beschreibenden Anschauungsunterrichtes stehen die Stoffe aus Schule, Haus und Umgebung; in dem Dienste des erzählenden stehen Geschichten, Fabeln und Mährchen, durch welche die inneren Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes theils zum Ausdruck gebracht, theils geklärt, theils erweitert werden. Welche Stoffe man aber auch in den Beschreibungen und Erzählungen beim Anschauungsunterrichte hereinziehen mag: immer müssen sie so gewählt und geordnet werden, daß sie den Schülern die Grundelemente des Denkens darbieten (Ding-, Zahl-, Eigenschafts-, Thätigkeitsvorstellungen; Orts-, Zeit-, Art-, Weise- und Zweckbestimmungen), so daß die Kinder ein organisches Ganze bekommen. Da aber mit den Elementen des Denkens die Elemente der Sprache in inniger Wechselbeziehung stehen: so muß der Anschauungsunterricht auch mit dem gesammten Sprachunterrichte der Unterclasse in organische Verbindung gebracht werden. Ein isolirt stehender Anschauungsunterricht, neben dem der Sprachunterricht für sich bestehend einhergeht, ist nicht im Wesen der Kindesnatur und deßhalb auch nicht im Wesen des ersten Unterrichtes begründet.

Aus diesem Grunde gibt es auch in unserer Unterclasse keinen gesonderten Anschauungsunterricht, sondern einen auf sogenannten Normalwörtern basirten vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesang-Unterricht. Derselbe ist so eingerichtet, daß er den oben aufgestellten Forderungen entspricht, resp. daß ihm ein einheitlicher Plan zu Grunde liegt. Dieser vereinigte Anschauungs-, Sach-, Sprech-, Lese- und Schreib-Unterricht bildet den Anfang der schulmäßigen Sprachbildung und zieht sich durch das ganze erste Schuljahr hindurch.

In welcher Weise und Ausdehnung derselbe in unserer Schule ertheilt wird, zeigt die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes von Kehr und Schlimbach (Gotha, bei E. F. Thienemann). Indem wir den Lehrer auf dieses Buch hinweisen, führen wir hier nur die dem Anschauungsunterrichte in unserer Schule zu Grunde liegenden Normalwörter an: 1) Der Fisch, 2) die Uhr, 3) die Mühle, 4) das Ei, 5) das Rothkehlchen, 6) die Kuh, 7) das Schaf, 8) der Ast, 9) der Tisch, 10) der Uhu, 11) der Ofen, 12) die Sichel, 13) das Haus, 14) der Esel, 15) der Igel, 16) die Leiter, 17) die Gans, 18) die Feder, 19) der Mond, 20) der Baum, 21) das Kreuz, 22) die Vögel, 23) die Nelke, 24) die Rübe, 25) der Jäger, 26) die Mäuse, 27) der Wagen, 28) das Schwein, 29) die Raupe, 30) der Pudel, 31) das Pferd, 32) die Zange, 33) der Schrank, 34) der Maikäfer, 35) die Beere, 36) die

Ziege, 37) der Hahn, 38) der Thurm, 39) die Sonne, 40) die Kette, 41) die Katze, 42) die Schnecke, 43) der Löffel, 44) das Faß, 45) die Axt, 46) der Elephant, 47) der Quirl. Im Hinweis auf das oben angeführte Buch, das jetzt in dritter Auflage unter dem Titel „**Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre**" erschienen ist, enthalten wir uns hier weiterer Auseinandersetzungen. Nur das sei bemerkt, daß dort auch die Fibelliteratur eine übersichtliche Beurtheilung gefunden hat, so daß wir hier auch von der Mittheilung literarischer Angaben absehen können. Bezüglich der neuesten Erscheinungen verweisen wir auf die Angaben des vortrefflichen Handbuches der pädagogischen Literatur von Schott (Leipzig, Jul. Klinkhardt), II. Theil, I. Abtheil., S. 52 ff.

8. Wenn durch den Anschauungsunterricht die Intelligenz und die Sprachkraft des Schülers so weit entwickelt, bereichert und geklärt worden sind, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Umgangsformen verstehen gelernt hat und dieselbe verhältnißmäßig richtig zu handhaben im Stande ist, dann treten Sprachübung und Sprachlehre, die innerlich allezeit insofern verbunden bleiben müssen, als Eines das Andere fortwährend unterstützen muß, von jetzt an äußerlich geschieden neben einander auf. Die unmittelbare Anschauung an der Hand äußerer Gegenstände wird zwar auch fernerhin noch fortwährend geübt (vgl. Erstes goth. Lesebuch, S. 43—50); allein der Anschauungsunterricht ist nicht mehr ausschließlich Sprachunterricht, sondern er ist in erster Linie Real- und Sachunterricht (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte 2c.). Ueberhaupt ist der Anschauungsunterricht nur auf seiner untersten Stufe Disciplin; schon vom zweiten Schuljahre an hört er auf, besondere Disciplin zu sein, er bleibt dann nur noch Princip. Jeder Unterrichtsgegenstand beginnt mit Anschauungen, jedes Lehrfach hat also seinen besonderen Anschauungsunterricht. Als Princip aber behält der Anschauungsunterricht seine Geltung bis zur obersten Schulclasse, ja durch das ganze Leben hindurch, denn das anschauliche Denken ist das allein ersprießliche Denken.

Literatur über den Anschauungsunterricht: Beust, Der Anschauungsunterricht (Zürich, Verl.-Magazin); Knauß, Das erste Schuljahr (Reutlingen, Enßlin & Laiblin); Armstroff, Der Anschauungsunterricht (Langensalza, Beyer); Wrage, Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichtes (Altona, Hammerich); Fuhr u. Ortmann (Dillenburg, Seel); Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht (Altona, Hammerich); Jäger (Stuttgart, Belser); C. Richter, Der Anschauungsunterricht in Elementarclassen (Leipzig, Brandstetter); Sandmeier, Methodisch-praktische Anleitung (Aarau, Sauerländer); Dambeck (Hamburg, Jowien); Otto, Der Schullehrer des 19. Jahrhunderts. Außerdem mögen hier noch genannt sein: Klauwell, Das erste Schuljahr (Leipzig, Klinckhardt); Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen (Neu-Ruppin, Oehmigke); Schlotterbeck (Wismar, Hinstorff); Mischka (Langensalza, Verlags-Comptoir); Materialien für den Anschauungsunterricht bei Sallmayer in Wien u. m. A.

Modelle (aus Papiermaché) für den Anschauungsunterricht liefert die Firma Theodor Escher und A. Fleischmann in Sonneberg. Außerdem sind hier noch die Bildertafeln von Reimer und Wilke (Berlin, Oehmigke), von Strübing (Berlin, Winkelmann), Wagner

(Dresden, Naumann), sowie die sogenannten Eßlinger Bilder und der Schreiber'sche Atlas der Naturgeschichte zu nennen. Die Bilder können nur cum grano salis gebraucht werden; jedenfalls sind ihnen die Gegenstände in natura (ausgestopfte Vögel, vierfüßige Thiere 2c.) vorzuziehen. Am besten ist es, wenn der Lehrer selbst zeichnen und die Bilder (in einfachen Contouren) vor den Augen des Schülers entstehen lassen kann.

b) Die Lesebuchsstufe.

9. An die Stelle des Anschauungsobjectes tritt vom zweiten Schuljahre an, nachdem die Kinder lesen gelernt haben, die Sprache selbst, und zwar bilden die Lesestücke des Lesebuchs, die Sprachmuster der hochdeutschen Sprache, den Ausgang und Mittelpunkt alles Unterrichtes. Die zweite Stufe der Sprechübungen ist also die Lesebuchsstufe. Das Lesebuch soll den Kindern der Repräsentant der Schriftsprache, der Centralpunkt alles Sprachunterrichtes sein. Es handelt sich hierbei um ein Doppeltes: a) die Kinder sollen ein ihrer Entwickelungsstufe entsprechendes Verständniß der gelesenen Musterstücke bekommen; b) sie sollen auf dem Wege der Uebung das sprachlich Gewonnene verwerthen (darstellen) lernen. Wir haben es hier also mit zwei Thätigkeiten zu thun: mit der auffassenden und mit der darstellenden. Die Auffassung des Lesestückes wie die Darstellung desselben machen besondere Uebungen nöthig.

10. Die Auffassung ist entweder eine unmittelbare oder eine vermittelte. Eine unmittelbare ist sie, wenn der Schüler das Verständniß des Inhalts durch eigenes stilles oder lautes Lesen oder durch das Vorlesen oder Vortragen des Lehrers gewinnt. Der Schüler faßt dann durch eine stille Vorbereitung oder durch aufmerksames Hören den Sinn des Lesestückes auf. Erfahrungsmäßig ist dabei, daß dem Vorerzählen der Vorzug vor dem Vorlesen gebührt, weil der Lehrer beim Vorerzählen genöthigt ist, die strengen Formen der Büchersprache aufzulösen und den Inhalt in einer der Fassungskraft der Kinder mehr anbequemten Weise vorzutragen. Daß übrigens zur unmittelbaren Auffassung keine schwierigen Lesestücke gewählt werden dürfen, versteht sich von selbst.

11. Die zweite Art der Auffassung ist die vermittelte. Das Lesestück wird durch dieselbe zum Gegenstand der Besprechung und Erläuterung gemacht, und zwar ist zur Eröffnung des Verständnisses eine Erläuterung des Ganzen wie des Einzelnen unbedingt nothwendig. Die Hauptsachen müssen herausgehoben, die einzelnen Kernpunkte, die Grundzüge in's rechte Licht gestellt und der Zusammenhang des Ganzen wie der Haupttheile unter sich erörtert werden, damit vorerst der Schüler die Tiefe des Inhaltes übersehen lerne. Erst dann gehe man zur Besprechung des Einzelnen über. Was die Uebungen zur Einführung in das Verständniß der Einzelheiten betrifft, so können dieselben sehr mannigfaltiger Art sein. Man kann prüfen, entwickeln, vergleichen, unterscheiden, folgern, abstrahiren, concentriren lassen; man kann nach Orts-, Zeit-, Grad-, Zahl-, Art- und anderen Bestimmungen fragen; man kann Wörter mit ihren Synonymen vertauschen und

an die Stelle der Fürwörter diejenigen Wörter setzen lassen, die sie vertreten; man kann an die Stelle einfacher Wörter Umschreibungen treten lassen; die Gegensätze können herausgestellt, die Wortfolge kann verändert werden; zusammengezogene Sätze können aufgelöst, zusammengesetzte zergliedert werden u. s. w. u. s. w. Es versteht sich von selbst, daß man an einem Lesestücke nicht Alles auf einmal nehmen darf, sondern daß bei dem einen dies, bei dem andern jenes zur Besprechung kommt. — Junge Lehrer haben sich dabei recht sorgsam vor dem Zuviel zu hüten. Soll das Rechtwissen nämlich nicht auf Kosten des Vielwissens verdrängt werden, so ist ein weises Maßhalten ein überaus wichtiges Erforderniß. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister." Das Wenige aber, was der Lehrer zur Beleuchtung und Vertiefung auswählt, muß dann auch so klar dargestellt und so fest und sicher eingeprägt werden, daß mit jedem neuen Lesestücke im Schüler das Gefühl des Fortschrittes, der Sicherheit, der Arbeitsfreudigkeit und der Arbeitskraft wächst. Sehr wichtig ist dabei, daß sich der Lehrer in präciser Weise kurz und bestimmt ausdrücke, um nicht in ein unnützes und breites Gewäsch zu verfallen, welches, trotz aller Kreuz- und Querfragen, dem Schüler das Verständniß doch nicht gibt. Um sich vor jenem Durchkneten und Ersäufen des Textes in der Fluth onomatischer, synonymischer und stylistischer Auseinandersetzung zu bewahren, halte sich der Lehrer, wie schon bemerkt, nur stets an den Kern des Ganzen; er betrachte das Lesestück als einen Edelstein, der dem Kinde von der besten Seite und in dem rechten Lichte vorgehalten werden muß, wenn sich dasselbe an dem zurückstrahlenden Lichte erquicken soll. Der Lehrer versäume darum nie, sich recht sorgfältig schriftlich vorzubereiten; denn wer ohne genügende Vorbereitung in die Classe tritt, das Lesebuch aufschlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an dem Lesestücke herumnagt, der kann (und wenn er ein Genie wäre) nie und nimmer etwas Ordentliches leisten.

„— — — Den Zufall läßt nur der Gedankenlose walten,
Wer mit Verstand zum Ziele strebt, verfährt nach festem Plane."

Scharfe Dispositionen, präcise Fragestellungen (fleißige Benutzung der sogenannten W-Fragewörter: warum, weßwegen, wozu, womit, wo, wohin, woher, wann, wie lange, wie 2c.), klare Uebersicht, genaue Feststellung des Entwickelten, eine eingehende und oft zu wiederholende Repetition sollte der Lehrer nie versäumen. Jeder junge Lehrer sollte sich deßhalb unter allen Umständen und für alle Zeiten die Regel aneignen: je einfacher und schlichter die Besprechung ist, und je mehr alle extremen Ausschreitungen und methodischen Künsteleien vermieden werden, desto besser ist sie und desto mehr nützt sie. Insbesondere spreche der Lehrer nicht zu viel, sondern halte weit mehr darauf, daß seine Schüler zum Sprechen kommen.

Selbstverständlich muß auf jeder Unterrichtsstufe der Leistungsfähigkeit der Kinder Rechnung getragen werden. In den Unterclassen ist darum vorzugsweise darauf zu halten, daß der Schüler möglichst mit den Worten des Lesestückes antworte, damit er sich dadurch die Sprachformen der hochdeutschen Sprache aneigne, durch welche sein Sprach-

gefühl gereinigt und die Sicherheit des Ausdruckes gefördert wird. Erst auf späteren Stufen ist dem Schüler die Form des Ausdruckes freizugeben. Auf allen Classenstufen aber, von der untersten bis zur obersten, muß auf ein Antworten in ganzen Sätzen und auf ein lautes, lautreines, logisches und schönes Sprechen mit aller Consequenz gehalten werden.

Bemerkung: Diejenigen Lesestücke des gothaischen Lesebuches, welche sich zu einer Besprechung eignen, sind im unten stehenden Lehrplane für den Leseunterricht aufgeführt.

12. Hat der Schüler das Lesestück durch die Besprechung, bei der es sich, nebenbei bemerkt, nicht um grammatische Belehrungen, sondern nur um den Sinn des Lesestückes handelt, in der Tiefe erfaßt, und sind sich die Kinder über dessen Bedeutung und Werth klar geworden, dann folgt nach der Auffassung die Darstellung des Aufgefaßten. Dieselbe kann sich entweder im mündlichen oder im schriftlichen Gedankenausdrucke oder in beiden zugleich vollziehen. Diese mündlichen oder schriftlichen Darstellungsübungen sind dreifacher Art: der Schüler liest entweder das in Folge der Besprechung richtig aufgefaßte Lesestück vor, oder er trägt es frei vor, oder er schreibt es auf. Wir haben es darum hier, da wir jetzt nur vom Sprechen und von den Sprechübungen in der Volksschule reden, lediglich mit der zweiten Darstellungsform zu thun, nämlich mit dem mündlichen Vortrage. Dieser mündliche Vortrag ist nun zweifacher Art, jenachdem man verlangt, daß der Schüler das aufgefaßte Lesestück wörtlich oder nur dem Sinne nach wiedergebe. Im ersteren Falle fordert man das Declamiren, im letzteren Falle das freie Erzählen des Lesestückes.

c) Das Declamiren.

13. Das Declamiren ist eine Sprachübung, die für alle Classenstufen von höchster Wichtigkeit ist, denn durch das wörtlich-getreue Wiedergeben der richtig aufgefaßten und angeeigneten Sprachformen wird der Geist und die Sprache des Kindes in außerordentlicher Weise bereichert. Wo darum die Declamirübungen versäumt oder vernachlässigt werden, da zeigt sich in der Sprachbildung immer eine sehr bedauerliche Lücke; wo sie dagegen gepflegt werden, da steht es mit dem Sprachunterrichte nicht übel. Freilich ist es nothwendig, daß die Declamirübungen in rechter, pädagogischer Weise betrieben werden. Ehe man darum an das Kind die Zumuthung stellen kann, ein Lesestück wörtlich-getreu vorzutragen, muß dem Kinde das betreffende Lesestück erst zum Verständnisse gebracht worden sein. Dem Declamiren muß also die Erklärung des betreffenden Declamirstoffes vorausgehen. Wo das Verständniß fehlt, da wird das Declamiren zum geistlosen Lippengeplärr.

Wenn das Kind den Sinn und Inhalt des Lesestückes mit dem Gehörsinne aufgefaßt hat, dann muß weiterhin die Auffassung durch den Gesichtssinn hinzukommen, d. h. das Kind muß das Lesestück lesen und zwar so, daß dabei die Lautrichtigkeit und die richtige Be-

tonung überall vom erlangten Verständnisse Zeugniß gibt. Nach dem Lesen folgt sodann das Memoriren des betreffenden Stückes. Das Memoriren muß in der Schule und zwar unter Beihilfe des Lehrers geschehen, damit das Kind erfährt, wie es zu memoriren hat. Wenn man sich damit begnügt, dem Kinde irgend ein Lesestück zum häuslichen Lernen aufzugeben, und nun ohne weiteres Zuthun verlangt, daß das Kind die Aufgabe morgen in der Schule hersage; wenn sich das Kind dann zu Hause im Schweiße seines Angesichts vergeblich abmüht, die Aufgabe in den Kopf zu bringen, und dem Vater und der Mutter durch die sich steigernde Angst lästig wird; wenn es endlich gar am folgenden Tage trotz seines Fleißes in der Schule wegen seiner „Faulheit" bestraft wird: dann kann es freilich Niemand Wunder nehmen, daß einerseits viele Eltern eine unüberwindliche Abneigung gegen das Auswendiglernen bekommen, und daß andererseits die Kinder acht Tage später nicht mehr wissen, was sie acht Tage zuvor gelernt haben. Erst wenn die Kinder in der Schule unter Beihilfe des Lehrers die Sätze und Satzverbindungen des Lesestückes in richtigem Zusammenhange und in gehöriger Gedankenfolge memorirt haben, erst dann kann man die Forderung an sie stellen, das Lesestück zu recitiren und mustergiltig vorzutragen. Das Stück ist dann das Eigenthum des Schülers geworden, und die durchsichtige Klarheit der Verständigkeit, das Ebenmaß der Ruhe, die Intensität der Empfindung geben Zeugniß, daß das fremde Erzeugniß in den Geist und in das Herz des sprechenden Kindes übergegangen ist. Von declamatorischer Gesticulation, affectirter Sprache und theatralischem Pathos kann dabei nicht die Rede sein; wohl aber steht der Schüler während des Vortrages gerade, sieht den Lehrer scharf an, spricht laut, deutlich, ausdrucksvoll. Die Zucht des Gehorsams muß sich beim wörtlich-getreuen Vortragen überall zeigen; denn nur dadurch, daß der Schüler sich unter die Macht der Sprache beugen lernt, kann er zur Herrschaft über dieselbe gelangen. Er bekommt dann die Sprache in seine Gewalt wie der gute Reiter das Roß!

Lehrplan für die Declamirübungen.

14. Bei Aufstellung eines Lehrplanes für die Declamirübungen haben wir uns von dem Grundsatz leiten lassen, daß den Kindern nur das geboten werden darf, was sowohl dem Inhalte als der Form nach musterhaft ist. Nur bei Erfüllung dieses Grundsatzes hat das Declamiren einen sprachbildenden und ethischen Werth. Die zu declamirenden Stoffe gehören theils geistlichen, theils weltlichen Dichtungen an und sind demgemäß theils aus dem Kirchengesangbuche (Spruchbuche), theils aus dem Schullesebuche, theils aus anderweiten Sammlungen entnommen (Keller, Echtermeyer, Wolff, Viehoff). Die Auswahl ist so getroffen, daß die Kinder auf eine ungesuchte Weise in die deutsche Dichterwelt eingeführt werden und mit den besten literarischen Erzeugnissen unserer edelsten Dichter zugleich einen Einblick in unsere Literaturgeschichte bekommen. Es muß uns viel daran liegen, daß unsere Kinder die hauptsächlichsten deutschen Dichter, deren Leben und Wirken kennen, schätzen und lieben lernen. Wir schließen uns dabei mit vollem Herzen an Herder's Auffassung an, der in einer seiner Schulreden so treffend sagt: „In den Schulen sollten, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesichtet, die edelsten und besten Schriften des Volkes laut gelesen, auswendig gelernt, vorgetragen . . . . . von der Jugend sich zur Regel gemacht und mit Herz und Seele befestigt werden . . . . . Denn das laute Lesen und auswendige Vortragen des innerlich Aufgenommenen gibt dem Ge-

müthe Freude, der Phantasie und dem Geiste Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter."

Lehrstoff für Classe I.

Am besten eignen sich für diese Classenstufe eine Anzahl der Hey-Specter'schen Fabeln, z. B.: Möpschen und Spitzchen — Knabe und Hündchen — Knabe und Vogelnest — Frau und Mäuschen — Hund und Böckchen — Knabe und Schmetterling — Der Vogel am Fenster — Keinem Würmchen thu' ein Leid — Es ist kein Mäuschen so jung und klein 2c. Ferner würden sich für diese Classenstufe eignen: Bertuch: Ein junges Lämmchen weiß wie Schnee — Güll: Vom langsamen Schnecklein — Castelli: Es sind zwei kleine Fensterlein. Außerdem einige Schul-, Tisch- und Abendgebetchen. Der Cursus ist einjährig. Die Gedichte sind soviel als möglich dramatisch darzustellen.

Für Classe II.

Außer einigen Morgengebeten sind in den 2 Declamirstunden dieser Classe in einem zweijährigen Cursus einzuüben: a) die Texte zu denjenigen Volksliedern, welche von den Kindern dieser Classe gesungen werden (vgl. den Gesangunterricht). b) Einige Prosastücke aus dem ersten Lesebuche für die Schulen des Herzogthums Gotha, z. B. Nr. 1: Der kluge Staar — Nr. 2: Der Rabe und der Fuchs — Nr. 3: Der Löwe und die Maus — Nr. 11: Seltsamer Spazierritt — Nr. 12: Der Wolf und der Mensch. Ferner auf Seite 30, Nr. 5: Die Singvögel; Seite 35, Nr. 14: Der Kuhhirte. — c) An Gedichten sollen in dieser Classe zur Darstellung kommen: Bienchen und Taube. Hey: Kind und Schwalbe — Wandersmann und Lerche — Hund und Kinder — Wenn am Abend Mann und Kind — Ihr Vöglein alle, wohin, wohin? — Hund und Katze — Weißt du, wieviel Sternlein stehen? Hoffmann von Fallersleben: Das Eichhörnchen — Alle Vögel sind schon da — Nachtigall, Nachtigall, wie 2c. Hölty: Die Luft ist blau — Ueb' immer Treu' und Redlichkeit. Uhland: Der weiße Hirsch — Ich hatt' einen Kameraden — Jung Siegfried. Arndt: Du lieber frommer heil'ger Christ. Rückert: Vom Bäumlein, das andere Blätter gewollt. Burgwardt: Alle gute Gabe kommt von Gott.

Für Classe III.

Auch hier in wöchentlich 2 Stunden bei einem zweijährigen Cursus zuerst einige Schulgebete und die Texte zu den Volksliedern, welche von den Kindern dieser Classe gesungen werden (vgl. den Gesangunterricht). Sodann eine Anzahl Prosastücke aus dem deutschen Lesebuche für die Schulen des Herzogthums Gotha, z. B. Nr. 34: Die Schuhe — Nr. 35: Der Reichthum — Nr. 45: Kindesdank — Nr. 49: Das Rothkehlchen — Nr. 51: Die Hirtenflöte — Nr. 72: Wie die Bäume des Thüringerwaldes auf Reisen gehen — Nr. 75: Die Burgen — Nr. 229: König Friedrich und sein Nachbar, u. a. m. An Gedichten sollen in dieser Classe declamirt werden: Hagedorn: Johann, der muntere Seifensieder. Pfeffel: Die Tabakspfeife. Miller: Was frag' ich viel nach Geld und Gut. Hölty: Wer wollte sich mit Grillen plagen? Goethe: Ueber allen Gipfeln ist Ruh'. Kerner: Preisend mit viel schönen Reden. Uhland: Die Einkehr — Ich bin vom Berg' der Hirtenknab' — Die Rache. Rückert: Barbarossa. Hebel: Winterlied. Reinecke: Deutscher Rath. Pocci: Meister Pfriem. Vogel: Das Erkennen. Körner: Vater, ich rufe dich. Arndt: Was ist des Deutschen Vaterland?

Sowohl die in dieser, wie die in der vorigen Classe gelernten Prosastücke und Gedichte sind fleißig zu repetiren.

Für Classe IV

sind bei wöchentlich 2 Stunden in einem zweijährigen Cursus theils die im Religionsunterrichte behandelten resp. erklärten Kirchenlieder zu befestigen und zu repe-

tiren, theils sind die Texte zu den Volksliedern einzuüben, theils sind die nachverzeichneten Gedichte (vorbehaltlich der weiter unten stehenden Einschränkung) zu lernen: Schiller: Die Bürgschaft — Die drei Worte des Glaubens — Die Feuersbrunst (Bruchstück aus der Glocke) — Der Graf von Habsburg. Goethe: Der Erlkönig. Herder: Der gerettete Jüngling. Bürger: Das Lied vom braven Mann. Lessing: Die drei Ringe. Uhland: Schwäbische Kunde — Klein Roland — Roland Schildträger — Der Tag des Herrn — Des Sängers Fluch. Hölty: Selig Alle, die im Herrn entschliefen. Chamisso: Die Sonne bringt es an den Tag. Gellert: Der Proceß. Gleim: Für wen schuf Gottes Güte 2c. Knapp: Die Einladung — Abend ist es, Herr, die Stunde 2c. Spitta: Die Geduld. Arndt: Die Leipziger Schlacht. Körner: Aufruf — Lützow's wilde Jagd. Heine: Belsazar. Freiligrath: O, lieb', so lang du 2c. — Löwenritt. Geibel: Und dräut der Winter noch so sehr — Morgenwanderung. Platen: Das Grab im Busento. Seume: Der Wilde. Vogel: Der Sieger. Seydel: Das Glöcklein des Glücks. Kinkel: Es ist so still geworden. — Besondre Berücksichtigung verdienen patriotische Lieder aus den Freiheitskriegen (Körner, Arndt und Schenkendorf) und aus der Neuzeit (Freiligrath): die Trompete von Gravelotte, Hurrah Germania 2c.

Es liegt nicht in unserer Absicht, die Kinder mit Declamirstoff zu überbürden; der Lehrer hat darum auch bezugs der Auswahl resp. der Zahl der zu lernenden Lieder freie Hand. Was er in dem einen Jahre nicht als Declamationsübung verwenden kann, spart er für das zweite oder dritte Jahr auf; doch ist darauf Bedacht zu nehmen, daß von den Gedichten der Lieblingsdichter der deutschen Nation mindestens jedes Jahr ein Gedicht zur Darstellung kommt. Andere schöne Erzeugnisse des Dichters mögen dann vom Lehrer den Kindern vorgelesen werden. Das Vorlesen empfiehlt sich besonders bei größeren Stücken von Schiller, Uhland u. m. A. Es hat für die Knaben nicht allein einen bedeutenden Reiz, sondern es wächst auch deren Verehrung für das Schöne und deren Liebe zu den Nationaldichtern, wenn sie Schiller's Taucher, Schiller's Kampf mit dem Drachen, Goethe's getreuen Eckardt, Lützow's wilde Jagd, Uhland's Schlacht bei Reutlingen, Kerner's Kaiser Rudolph's Ritt zum Grabe, Mosen's Die letzten Zehn vom vierten Regiment u. dergl. m. aus dem Munde des Lehrers gut vortragen hören. Für die Geschmacksbildung sind solche Stoffe äußerst wichtig. Und nicht allein die Declamationsstunde, sondern auch der Geschichtsunterricht gibt zum Vorlesen solcher classischen Stücke Veranlassung. Möchte der Lehrer diese Andeutungen doch nicht übersehen! Die Kinder werden ihm sein Bemühen mit Dankbarkeit lohnen.

Literatur: Zu empfehlen sind die Gedichtssammlungen von Echtermeyer (Halle, Waisenhaus); Schwab (Leipzig, Hirzel); Grünbaum (Leipzig, Naumburg); Hiecke (Halle, Waisenhaus), Lüben, Auswahl (Leipzig, Brandstetter); Riehl und Kiemholz (Potsdam, Riegel); Keller (Berlin, Hempel) u. m. A.

Ueber den mündlichen Vortrag hat R. Benedix ein gutes Buch geschrieben (Leipzig, Weber).

Anleitungen zur Besprechung der Gedichte haben geliefert: Forster, Das Volkslied in der Volksschule (Breslau, Hirt); Dietlein, Die Poesie in der Volksschule (Wittenberg, Herrosé). Außerdem sei hier an die größeren Werke von Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen (Leipzig, Brandstetter); Lübe u. Racke, Einführung in die deutsche Literatur (Leipzig, Brandstetter) u. m. A. erinnert.

d) Das Erzählen.

15. Das wörtlich-getreue Memoriren und Recitiren des Edelsten und Besten, durch welches dem Kinde nicht nur der Inhalt der

Sprache, sondern auch die Form der Gedanken unverlierbar eingeprägt werden kann, soll und muß schon auf der untersten Stufe des Volksschulunterrichtes beginnen und muß auf allen folgenden Classenstufen fortgesetzt werden. Anders gestaltet sich die Sache beim Vortrage derjenigen Stücke, die vom Schüler nicht wörtlich-getreu memorirt, sondern auf Grund unmittelbarer Auffassung frei vorgetragen resp. erzählt werden sollen. Diese Forderung des Wiedererzählens kann an kleine Kinder mindestens nicht ohne eine tiefgehende Vorbereitung gestellt werden, denn solche Schüler sind bei ihrer Spracharmuth anfangs beim besten Willen nicht im Stande, ein ihnen vorgelesenes oder vorerzähltes Stück sofort in richtigem Zusammenhange und in richtiger Gedankenfolge sprachrichtig zu reproduciren. Man muthet damit dem Schüler nicht allein die Auffassung des Inhaltes, sondern auch die Erfindung einer seinem inneren Wesen entsprechenden Form zu. Für kleine Kinder ist diese Formerfindung ein äußerst schwieriger Schöpfungsact. Will man nun nicht, daß der Schüler die Sprache entstelle und sich um die Freude und den Segen des mündlichen Vortrags betrüge, so muß man zunächst darauf halten, daß die Schüler stets in ganzen, vollständigen Sätzen antworten, und sodann darf man die Uebungen im freien Erzählen nicht verfrühen. Erst wenn sich der Schüler eine Anzahl Musterstücke nach Inhalt und Form wortgetreu so angeeignet hat, daß er sie mit Verständniß wörtlich vortragen kann; erst dann kann man an ihn die Anforderung stellen, zu einem gegebenen Inhalte die Form oder zu einer gegebenen Form den Inhalt zu suchen und das Gesuchte und Gefundene mündlich darzustellen.

Die Uebungen im freien Erzählen sind, wie wir im Vorigen gesehen haben, für Unterclassen schwierig und müssen deßhalb auf das Reproduciren ganz kleiner Stücke beschränkt werden; dagegen sind für eine höhere Stufe diese Uebungen nicht allein ganz passend, sondern auch ungemein fördernd. Sobald die Kinder lesen können, mache man es ihnen darum zur Aufgabe, stets auf den Inhalt zu merken und denkend zu lesen. Die Frage: „Was hast du gelesen?" und die Aufforderung: „Erzähle, was du gelesen hast!" — sind ausgezeichnete Mittel gegen Gedankenlosigkeit und Mundfaulheit. Selbstverständlich muß man auch hier vom Leichteren zum Schwereren fortgehen.

Die Aufstellung eines bestimmten Lehrganges kann aus leicht begreiflichen Gründen hier unterbleiben.

Die höchste Stufe der Sprechübungen sind die sogenannten

e) Redeübungen.

16. Unter diesen Uebungen sind keineswegs nur Uebungen im Erzählen und Declamiren zu verstehen, sondern es ist darunter die Art der mündlichen Darstellung gemeint, nach welcher die Schüler ihre Gedanken über einen in ihrem Erfahrungskreise liegenden Gegenstand kurz, klar, sachgemäß und frei aussprechen sollen. Die gewöhnlichen Hindernisse des freien Sprechens sind in den meisten Schulen Mangel an richtigem Denken, Mangel an Sprachfertigkeit und Vorhandensein großer Schüchternheit.

Wenn also das Denkvermögen tüchtig durchgebildet wird, die Begriffe klar sind, die Auffassung eine deutliche ist, wenn die Schüler von vorneherein an lautreine, correcte Aussprache, an richtige, treffende Antworten, an zusammenhängendes Wiedergeben des Besprochenen gewöhnt werden: dann wird es keine Noth haben, den Schülern Aufgaben zu stellen, die sie entweder sofort zu lösen haben oder zu deren Lösung ihnen mehrere Tage Zeit gegeben wird, damit sie die Aufgabe zu Hause erst schriftlich darstellen und dann in der Schule mündlich vortragen können. Derartige Redeübungen lassen sich entweder an Lesestücke anknüpfen oder sie sind frei zu wählen und mit dem gesammten Schulunterrichte in Verbindung zu setzen, z. B. ein Vortrag über den Nutzen des Eisens — Vergleich des Goldes mit dem Eisen in Hinsicht auf Nützlichkeit — die Zunge als das wohlthätigste und das schädlichste Glied des menschlichen Körpers — Schilderung unseres Jahrmarktes — Vergleich des Sparsamen mit dem Geizigen u. a. m. (Pechner). Daß derartige Uebungen nur von den fähigsten Schülern der Oberclasse angestellt werden können, muß wohl zugestanden werden; doch soll der Lehrer trotzdem nie vergessen, in allen Classen und bei allen Schülern auf den mündlichen Gedankenausdruck ein großes Gewicht zu legen und dieses Verlangen in den Vordergrund zu stellen; nicht allein deßhalb, weil die mündliche Darstellung die natürliche Grundlage für die schriftliche Darstellung ist und weil der Mensch eher sprechen als schreiben lernt, sondern auch deßhalb, weil die Gewandtheit in der mündlichen Rede von so großer Wichtigkeit für den geselligen Verkehr, ja für das ganze Leben ist, daß die meisten Menschen bei weitem mehr sprechen als schreiben und darum weit öfter in die Nothwendigkeit versetzt werden, ihre Gedanken mündlich auszudrücken, als sie schriftlich mitzutheilen. „Wer das Wort in seiner Gewalt hat" — sagt ein deutscher Schriftsteller —, „der beherrscht die Geister!" Das sehen wir in unseren geselligen Kreisen, wie in den Versammlungen, in welchen über das Wohl von Gemeinden, ja ganzer Völker berathen wird. Es ist darum dringend nöthig, daß die Volksschule der Neuzeit sich der Uebung im mündlichen Gedankenausdrucke mit warmem Eifer annehme und daß sie in dieser Beziehung auf die rechte Art Alles thue, was für die jetzige Bildung und für das Leben reiche, herrliche Früchte trägt. In den letzten Jahren hat die deutsche Lehrerwelt so viel von der nationalen und sittlichen Bildung gesprochen; man sollte meinen, es wäre ein gutes Stück nationaler Bildung erreicht, wenn wir unsere Jugend dahin brächten, unsere liebe Muttersprache in klaren Lauten, besonnen und überlegt, schön und wahr zu reden. Daß aber auch die Sittlichkeit gefördert wird, wenn man den Mund in den Dienst des Geistes stellt und ihn zum gehorsamen Werkzeuge des Willens macht, das steht wohl über allem Zweifel.

Der Plan für die Redeübungen

läßt sich nicht scharf bestimmen, theils weil die Redeübungen mit der Erklärung der Lesestücke zusammenfallen, theils weil sie bei den Aufsätzen (vor Anfertigung derselben) vorkommen. Wir verweisen demgemäß auf die Lehrgänge dieser genannten Unterrichtsfächer.

3. Das Lesen.

17. Wer lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzenswerthesten Kenntnissen und den edelsten Genüssen geöffnet; wer es nicht kann, der ist zu den meisten Geschäften unbrauchbar und vielen Nachtheilen und Gefahren ausgesetzt. Nur der Lesende ist im Stande, die große Zahl fremder Gedanken, die im Laufe der Zeit niedergelegt worden sind und noch niedergelegt werden, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganze Welt ist ihm damit erschlossen. Die Möglichkeit der Selbstbelehrung und die daraus hervorgehenden edlen Genüsse findet er durch diese Fertigkeit auf die schönste Weise gemehrt. Aus diesen Gründen haben wir auch im Obigen das Lesen als ein Hauptmittel zur Erlangung des Verständnisses und des Gebrauchs der Muttersprache bezeichnet.

Lesen heißt ursprünglich: sammeln. Man braucht dieses Wort noch jetzt in dieser Bedeutung, z. B. „Aehren-Lesen", „Reißig-Lesen", „Linsen-Lesen" ꝛc. Wer Geschriebenes oder Gedrucktes liest, der sammelt die Buchstaben zu Lauten, die Laute zu Sylben, die Sylben zu Wörtern, die Wörter zu Sätzen, zu Gedanken, zu zusammenhängenden Darstellungen. Man unterscheidet demnach ein Sylben-, Wort-, Satzlesen und ein Lesen in zusammenhängender Rede. Jenachdem dieses Lesen auf unhörbare oder hörbare Weise geschieht, unterscheidet man dasselbe in stilles oder lautes Lesen; dagegen theilt man es je nach dem Flusse, dem Verständnisse und der Betonung ein in ein mechanisch-geläufiges, in ein logisch-richtiges und in ein euphonisch-schönes Lesen.

18. Das mechanische Lesen an sich hat mit dem Verständnisse des Gelesenen Nichts zu schaffen, denn es besteht lediglich und allein im lautrichtigen Aussprechen geschriebener oder gedruckter Lautzeichen zu Sylben und Wörtern. Geschieht dies ohne Anstoß und ohne Stocken, und findet nur da eine Unterbrechung statt, wo es die Interpunction erfordert, so wird das mechanische Lesen zu einem mechanisch-geläufigen, zu einem fertigen Lesen. Wer fertig liest, ist im Stande, jedes Wort mit seinen Theilen auf einen einzigen Blick zu überschauen und richtig auszusprechen. Das mechanisch-geläufige Lesen ist die erste Lesestufe, aber nicht die letzte und nicht die höchste, denn es muß zu dem mechanisch-geläufigen Lesen noch ein Zweites kommen. Denkt nämlich der Mensch beim Lesen zugleich an das, was die Wörter ꝛc. bezeichnen, versteht er also, was er liest, so ist sein Lesen ein Lesen mit Verstand, sein Lesen ist ein logisch-verständiges Lesen. Wer aber den Sinn des Gelesenen nicht allein mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüthe ergreift, und wessen Gemüth vom Inhalte des Gelesenen so ergriffen wird, daß die fremden Gedanken und Gefühle gleichsam vom Leser als eigene Gedanken und Gefühle ausgesprochen werden, der gibt dies auch in der Stärke, Hebung, Senkung und im Tone seiner Stimme zu erkennen, der liest mit Gefühl und Ausdruck, und sein Lesen wird zu einem schönen (euphonischen) Lesen.

19. Zur Erreichung des mechanisch-geläufigen Lesens gibt es

nur ein Mittel: fleißige Uebung. Eine vernünftige Lese-Lehrmethode (Sprech-Schreib-Lesen) beschleunigt die Lesefertigkeit in bedeutender Weise; dagegen wird das Lesenlernen durch die unvernünftige Buchstabirmethode bis zum Ueberdruß erschwert. Unter allen Umständen aber erfordert das Lesenlernen vielseitige fleißige Uebung. Das Ziel dieser Leseübungen muß, wie schon bemerkt, dahin gehen, das Auge des Kindes nach und nach so zu üben, daß letzteres die einzelnen Lautzeichen der einzelnen Sylben und Wörter mit Blitzesschnelle auf einmal überschauen und ohne unnöthige Unterbrechung sicher und lautrichtig aussprechen lerne. Aus diesem Grunde ist es auch nicht räthlich, im ersten und zweiten Schuljahre nur zusammenhängende Geschichten lesen zu lassen. Die Kinder lernen dieselben leicht und bald auswendig und haben dann für ihre Lesefertigkeit keinen Gewinn. Mindestens soll der Lehrer das Sylbenlesen nicht versäumen, weil das Syllabiren die Grundlage des mechanisch-geläufigen Lesens ist. Nur übertreibe man die Sache nicht, damit die Kinder sich nicht etwa jenen widrigen Leseton angewöhnen, der die schönsten Lesestücke und die besten Gedanken auf's häßlichste verunstaltet. Vor einem zu schnellen Lesen muß ernstlich gewarnt werden, denn das Schnelllesen ist die Mutter des Schlechtlesens. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, wohl aber lernt man durch Gutlesen schnell lesen. Es ist darum auch richtiger, man läßt eine Geschichte zehnmal bedächtig und besonnen lesen, als zehn Geschichten einmal leichtsinnig und schlecht. Die sicherste Probe für das mechanisch-geläufige Lesen ist das Lesen der den Kindern unbekannten Lesestücke. Bei bekannten Lesestücken empfiehlt sich zur Abwechselung das rückwärtsweise Wortlesen. An vielseitigen Uebungen darf man es überhaupt beim Lesen nicht fehlen lassen, und es ist daher ganz empfehlenswerth, wenn in jeder Sprachstunde, diene sie einem Zwecke, welchem sie auch wolle, mindestens 10 Minuten gelesen wird. Ebenso empfehlenswerth ist es, wenn in den Unterclassen das Lesen einiger Zeilen aus der Fibel die tägliche Schulaufgabe zur stillen häuslichen Beschäftigung ist. Nichts ist widerlicher, als wenn die Kinder einer Schule im zweiten und dritten Schuljahre noch nicht mechanisch-geläufig lesen können. Was hilft alle buchstäbliche Richtigkeit, was Verständniß, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn die nöthige Geläufigkeit fehlt und wenn der Fluß der Rede durch ungehörige störende Pausen unterbrochen wird!

20. Die zweite Stufe des Lesens ist das verständige (logische) Lesen. „Kann Er auch lesen?" fragte einst Friedrich II. einen seiner Majore. »Majestät, ich werde ja doch lesen können!« erwiderte dieser sichtlich verletzt. „Nun, nun", sagte der König, „erschrecke Er nur nicht; die Worte und Sätze hersagen, nenne ich nicht lesen, Lesen heißt Denken!" In dieser Auffassung liegt eine tiefe Wahrheit, denn nur das verständige Lesen ist das wahre Lesen.

Fragen wir nach den Mitteln zur Erreichung dieses Zieles, so wird dasselbe in erster Linie von dem richtigen Aufbau der ersten Stufe und sodann von der Erklärung des Gelesenen oder des zu Lesenden bedingt. Wie durch den Mangel an der nöthigen Geläufigkeit das Ver-

ständniß erschwert wird, so wird durch ein geläufiges, lautes, besonnenes und deutliches Lesen ein gutes Stück des logischen Verständnisses erobert. Was sodann weiterhin die Erklärung des Lesestückes, soweit sie im Dienste des logischen Lesens steht, anlangt, so muß dieselbe vor Allem darauf ausgehen, daß der Schüler die Ausdrücke nicht wie Scheidemünze im Tagesverkehr auf Treu und Glauben annimmt und verausgabt, sondern daß er sich des Gewichtes der einzelnen Ausdrücke klar bewußt werde. „Der Schüler soll auf's Wort merken.“ Diese Aufmerksamkeit auf das Wort wird aber leicht durch ein breites Besprechen zersplittert, und es dürfte darum nicht unnöthig sein, junge Lehrer nochmals daran zu erinnern, daß weite und breite Erklärungen nicht allein unnöthig, sondern auch unnütz und schädlich sind. Alle Erklärungen, die der Lehrer gibt, müssen kurz und bündig, präcis und markig sein. Jedenfalls wird das logische Lesen viel weniger gefördert durch ein vielfaches Dareinreden und durch ein duselhaftes Darüberreden, als dadurch, daß man den Schüler von früh anhält, langsam, laut und besonnen zu lesen. — Für den Lehrer ist die Erfüllung dieser Forderung keineswegs eine leichte Sache, denn das rechte Lesen erfordert nicht allein die ganze Kraft des Schülers, sondern auch die volle Aufmerksamkeit des Lehrers; die Lesestunden müssen Stunden geistiger Gymnastik sein. Sind sie das nicht, so leistet man der geistesverwüstenden, leeren und träumenden Leserei Vorschub und richtet dadurch unsäglichen Schaden an. Ohne eine gute, stramme Schuldisciplin läßt sich auch in diesem Falle nichts Erkleckliches leisten, und auch hier bestätigt es sich, daß eine gute Disciplin mehr werth ist als eine gute Doctrin.

21. Was endlich das euphonisch-schöne Lesen anlangt, so ist dasselbe theils das Product des durch Uebung erlangten geläufigen und des durch Verständniß erzeugten logischen Lesens; theils und hauptsächlich aber wird es erzielt durch ein gutes Vorlesen seitens des Lehrers. Wenn es der Lehrer versteht, rein und deutlich, mit scharfem Accent und gutem Rhythmus, mit dem rechten Tempo und mit der rechten Stärke der Stimme den Schülern ein Lesestück so vorzulesen, daß dieselben die Befähigung erlangen, sich ganz in die Situation des in Rede stehenden Gegenstandes zu versetzen, und von den Gedanken des Lesestückes innerlich erwärmt, ergriffen und begeistert werden: dann kommt der Schüler ganz von selbst, ohne die Beigabe gelehrter Regeln, lediglich und allein durch Beispiel und Nachahmung zum Ziele. Wenn der Lehrer dagegen nicht fähig ist, sich innig in einen schönen poetischen Lehrstoff zu vertiefen, oder wenn er nicht fähig ist, seine Gefühle in lebendiger Weise zum Ausdruck zu bringen: dann werden auch seine Schüler in diesem Fache Wenig oder Nichts leisten, auch dann nicht, wenn er über die rechte Betonung ellenlange Regeln gibt oder große Vorträge hält.

Die Schüler zum euphonisch-schönen Lesen anzuhalten, ist in der Ordnung, nur darf die Sache nicht verfrüht werden; denn will man das schöne Lesen forciren, dann entsteht bei den Schülern jene widerliche Affectirtheit, die Gefühle heuchelt und Empfindungen zur Schau trägt, von denen das Herz Nichts weiß. Gerade diejenigen Kinder, welche von

Natur dreist und keck sind, suchen im gefühlvollem Lesen das Meiste zu leisten, während die ängstlichen, bescheidenen und innigen Gemüther den lauten Ausdruck des Gefühls zurückdrängen. Es ist dies ein Grund mehr, die Sache nicht mit Gewalt zu erzwingen, sondern der stillen Macht des Vorbildes und der ruhigen Entwickelung der Kindesnatur Zeit zu lassen.

22. Die obigen drei Lesestufen des mechanisch-geläufigen, des logisch-richtigen und des euphonisch-schönen Lesens entsprechen im Allgemeinen den drei Schulstufen der Unter-, Mittel- und Oberclasse. Die Unterclasse hat vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelclasse vorzugsweise das logisch-richtige, und die Oberclasse vorzugsweise das euphonisch-schöne Lesen zu pflegen. Wir sagen vorzugsweise, denn es kann nimmermehr gemeint sein, durch diese Bestimmung die drei Lesestufen für die drei Schulstufen zeitlich scharf abzugrenzen. Wer möchte es verantworten, die kleinen Kinder erst jahrelang ohne Sinn und ohne Verstand lesen zu lassen! Und wollte man nicht vom Anfange an auf entsprechendes Verständniß und auf eine geeignete Betonung sehen, dann würde man das Ohr des Schülers in unverantwortlicher Weise abstumpfen und spätere Leistungen geradezu unmöglich machen! Ebenso würde es mit der Mittelclasse schlecht bestellt sein, wenn man da nur das verständige Lesen pflegen wollte, ohne auf das mechanisch-geläufige fort und fort zu sehen und ohne das betonte insoweit vorzubereiten, daß es in der Oberclasse in den Vordergrund treten kann. Man würde dann seine Aufgabe ebenso verkennen, als wenn man in der Oberclasse versäumte, das logische Lesen weiter fortzuführen und das geläufige stets zu üben.

23. Aus dem Allen erhellt übrigens, daß das Lesen in den verschiedenen Classen eine ganz verschiedene Bedeutung hat. Die Unterclasse hat es mehr mit der Fertigkeit der Darstellung, die Mittelclasse mehr mit der Auffassung des Inhalts, und die Oberclasse mehr mit der von der richtigen Auffassung zeugenden Betonung zu thun. Aus diesem Grunde kann auch das Lesen höchstens nur auf der Unterstufe Selbstzweck sein; auf jeder anderen ist es Mittel zum Zweck. Jenachdem das Lesen aber das Eine oder das Andere ist, muß man entscheiden, ob es vor der Erklärung oder ob es erst nach der Erklärung stattfinden soll.

24. Noch Eins ist hierbei zu bemerken. Was dem Kinde zum Lesen geboten wird, muß einen sittlichen Lebensgehalt haben, und zwar muß dieser ethisch-schöne Inhalt den Kindern in den schönsten und reinsten Formen zur Anschauung, zum Verständniß und zur Würdigung gegeben werden. Der ganze innere Mensch muß dadurch aus seiner gewöhnlichen Anschauungsweise heraus- und in eine Welt gehoben werden, die durch ihre Verklärtheit einen mächtig veredelnden, heiligenden Einfluß auf ihn ausübt und wahrhaft menschliche Empfindung, Anschauung und Gesinnung in ihm weckt. Möchten die Verfasser der Lesebücher diesem Ideale doch mehr nachstreben, als dies im Ganzen bis jetzt der Fall gewesen ist! Es ist ein Unglück unserer Zeit, daß der Realismus und der

Materialismus sich in alle Lebensverhältnisse hineingedrängt hat, und daß dabei das Humane, Ideale und ewig Schöne in so empfindlicher Weise vernachlässigt wird. Unter allen Umständen sollte das Lesebuch kein bloßes Realienbuch, sondern ein Sprachbuch, ein Literaturbuch sein, gefüllt mit den edelsten und besten literarischen Erzeugnissen des deutschen Geistes und den schönsten Tugenden des deutschen Volkes. „Für Kinder ist das Beste eben gut genug."

Der Lehrplan für das Lesen.

25. Auf der untersten Stufe unserer Schule fällt der Leseunterricht mit dem Anschauungsunterrichte zusammen. Sprechen, Schreiben und Lesen wird an Normalwörtern geübt. Die Sätze werden in Wörter, Sylben und Laute zerlegt und dann synthetisch wieder aufgebaut. Dem Unterricht in **Classe I** liegt die Schlimbach'sche Fibel (Gotha, E. F. Thienemann) zu Grunde. Die dabei zu befolgende Methode (Sprech-Schreib-Lese-Methode) ist in dem bereits früher angeführten Buche „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" (Gotha, E. F. Thienemann) ausführlich dargelegt worden. Indem wir auch hier auf dieses Buch verweisen, betonen wir ausdrücklich, daß viel auf die rechte Vertheilung des Stoffes und der Zeit ankommt und daß der Lehrer wohlthut, wenn er sich nach dem in der genannten Methodik S. 80 aufgestellten Plan richtet, der den gesammten Elementarunterricht bei wöchentlich 12 Stunden so vertheilt:

Vorübung . . . . 2—3 Wochen.
I. Abtheilung der Fibel. Die Behandlung der Normalwörter (S. 1—20) und zwar:
a) Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt. Durchschnittlich je zwei Bilder (Lectionen) in einer Woche 14 „
Die noch übrigen Wochen bis zu den Michaelisferien werden zur Repetition verwendet . . . . . . 2—3 „
Nach den Michaelisferien: Kurze Wiederholung und dann
b) Dehnung (S. 14 in der Fibel) . . . . 2 „
c) Schärfung (S. 16) . . . . 2 „
d) Anders schreibung einiger Laute (S. 19) . . . 1 „
Generalrepetition . . . . 2 „
II. Abtheilung. Lesestücke in Schreibschrift (S. 21—36) . . 2—4 „
Weihnachtsferien.
II. Abtheilung. Fortsetzung; nebenbei Uebertragung der Schreibbuchstaben in Druckbuchstaben . . . . 2—3 „
III. Abtheilung. Lesen der Druckschrift (S. 39 ff.) . . . 5 „
Generalrepetition bis Ostern . . . . 2—4 „
Sa. 40 Schulw.

Das Ziel des Leseunterrichts für die erste Classenstufe ist, daß die Kinder nach Verlauf eines Jahres das Lesen der deutschen Schreib- und Druckschrift soweit gelernt und geübt haben, daß sie im Stande sind, kleine, leichte Lesestücke lautrichtig und einigermaßen fließend lesen zu können. Das mechanisch-geläufige Lesen steht in erster Linie und muß mit allen erlaubten Mitteln erstrebt werden. Die Schule hat ein gutes Theil ihres Gesammtzieles erreicht, wenn sie diese Forderung erfüllt hat. Ein besonderes Gewicht hat der Lehrer darauf zu legen, daß sämmtliche Kinder das Ziel erreichen und daß nicht etwa die schwachbefähigten Kinder insgesammt zurückbleiben. Mehr als höchstens 10 % der Kinder dürfen in der Unterclasse des ersten Schuljahres nie Nachzügler bleiben (von 30 Schülern = 3).

Für Classe II.

Der Leseunterricht in Classe II (wöchentlich 6 Stunden, täglich eine) wird im Anschluß an das erste Lesebuch für die Schulen im Herzogthum Gotha ertheilt. Die ganze Classe wird beim Lesen in zwei Abtheilungen getheilt, in eine Unter- und in eine Oberabtheilung.

Die Schüler der Unterabtheilung lesen anfangs noch in der Schlimbach'schen Fibel S. 39ff., später im ersten gothaischen Lesebuche S. 17—27 und 43—48. Aus der ersten Abtheilung der Fibel S. 1ff. werden nur einzelne Erzählungen gelesen (s. Declamiren). Zur Michaeliszeit wird den Kindern das lateinische Alphabet S. 28 im ersten Lesebuche auf dem Wege der Vergleichung eingeübt, worauf dann das Lesen solcher Stücke folgt, die im ersten Lesebuche lateinische Typen haben.

Was das Verfahren anlangt, so muß dasselbe darauf gerichtet sein, das geläufige Lesen zu erstreben. Will der Lehrer dieses Ziel erreichen, so wird er wohlthun, wenn er anfangs nur einen kleinen Lesestoff nimmt, diesen Stoff den Kindern recht langsam, aber gut betont vorliest und dabei zunächst darauf sieht, daß die Kinder still, aber genau nachlesen resp. mit ihrem Stifte auf die betreffenden Wörter zeigen. Nach dem Vorlesen des Lehrers folgt das laute Vorlesen seitens der Schüler. Zuerst lesen die befähigteren Schüler das betreffende Stück nach dem Muster des Lehrers vor, dann die schwächeren. Erst Einzellesen, dann Chorlesen (nach dem Tacte des Lehrers. Beim Chorlesen ist das Sylbenlesen (als Hauptbedingung des geläufigen Lesens) tüchtig zu üben. Die Satzzeichen werden gezählt. Ein Komma = 1, ein Semikolon = 2, ein Punkt, ein Ausrufungs- und Fragezeichen = 3. Auch das leise (unhörbare) Lesen ist zu empfehlen, vorausgesetzt, daß der Lehrer die Bewegung der Lippen gehörig controlirt und sich von den Schülern nicht betrügen läßt. Das Einzellesen geschieht sehr laut, das Chorlesen leise! Die Schüler haben sämmtlich gewissenhaft nachzulesen und jeden Fehler durch Erheben des Zeigefingers der rechten Hand anzuzeigen. Die Correctur erfolgt gemäß dem Befehle des Lehrers von einem Schüler. Haben die Schüler das Stück einigemal gut vorgelesen, dann wird die Lesegeschwindigkeit beschleunigt, bis endlich das Stück fließend-gut gelesen wird. Nach dem Lesen wird der Inhalt des Stückes abgefragt, wobei der Lehrer seine Fragen so zu stellen hat, daß die Schüler mit den Worten des Lesestückes zu antworten haben. Das sogenannte Rückwärtslesen, resp. das Lesen der Wörter nach umgekehrter Reihenfolge, wird zuletzt genommen. Am Schlusse der Stunde werden dann einige Zeilen zum häuslichen Lesen aufgegeben; bei Stellung der Aufgabe ist aber den Schülern zu zeigen, wie sie schwierige Wörter zu lesen haben. Je weiter die Schüler in der Lesefertigkeit vorwärts kommen, desto größer wird das tägliche Lehrpensum.

Die Oberabtheilung liest ausschließlich in dem bereits genannten ersten Lesebuche und zwar zuerst S. 1—16, sodann S. 29—42. Die zu declamirenden Lesestücke werden eingehend besprochen und mit verändertem Zeit-, Zahl- oder Aussageverhältniß gelesen. Im letzten Vierteljahre werden die Lesestücke sämmtlich einmal der Reihe nach durchgelesen. Einige Tage vor Entlassung aus der Classe resp. vor der Versetzung bekommen diejenigen Kinder, welche in die folgende Classe versetzt werden, das in unseren Landschulen officiell eingeführte „Neue deutsche Lesebuch". Die hier zu befolgende Methode ist der im Obigen geschilderten ähnlich. Nur die Leseabschnitte sind größer (in einer Stunde 24 bis 30 Zeilen) und die Lesefertigkeit ist zu beschleunigen.

Wenn die eine Abtheilung $^1/_2$ Stunde mit Lesen beschäftigt ist, fertigt die andere eine schriftliche Arbeit. Von der Unterabtheilung werden meist Wörter, Sätze oder Lesestücke bis auf den Punkt genau abgeschrieben. Die Oberabtheilung hat Arbeiten im Anschluß an den orthographischen und grammatischen Unterricht zu liefern oder auswendig gelernte Lesestücke aus dem Kopfe aufzuschreiben. Sehr wichtig ist es, daß die Kinder auch im Vorlesen der Schreibschrift geübt werden. Wenn irgendwo, so hat der Lehrer in den Lesestunden Gelegenheit, die Güte seiner Disciplin und die Gewandtheit in der abwechselnden und zweckentsprechenden Beschäftigung mehrerer Abtheilungen zu zeigen.

Wenn die Kinder am Ende des dritten Schuljahres die Classe verlassen, muß das mechanisch-geläufige Lesen abgethan und das logische hinreichend vorbereitet sein. So gering dem Laien die Erreichung dieses Zieles erscheinen mag, so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß er dieses Ziel erreiche. Die Erreichung ist nur möglich bei der angestrengtesten Thätigkeit und der gespanntesten Aufmerksamkeit.

Für Classe III.

Classe III liest im neuen gothaischen Lesebuche wöchentlich 3 volle Stunden und außerdem in jeder der übrigen Sprachstunden mindestens 10 Minuten, wobei es be=

sonders darauf ankommt, die häuslichen Leselectionen zu reguliren (Gelesenes zu revidiren und Neues aufzugeben). Die sämmtlichen Schüler der Classe werden in einer Abtheilung zusammengenommen. Die Lesestunden sind hier theils Leseübungsstunden (wöchentlich 2), theils sind sie auf die logische Erklärung resp. auf richtige Auffassung und klare Darstellung des Gelesenen oder des zu Lesenden zu verwenden (wöchentlich 1 Stunde).

In den Leseübungsstunden werden im gothaischen Lesebuche zunächst die Lesestücke der ersten Abtheilung (S. 1—64) der Reihe nach gelesen, außerdem die leichtesten Lesestücke der zweiten Abtheilung, z. B. Nr. 98, 105, 106, 109, 110, 114, 120, 127, 144, 148 u. a. m. Aus dem dritten Theile des Lesebuches werden nur diejenigen Lesestücke ausgewählt und gelesen, deren Inhalt im geographischen und geschichtlichen Unterrichte zur Besprechung gekommen ist, z. B. Nr. 206: Die alten Thüringer, Nr. 207: Bonifacius, Nr. 210—215, Nr. 226—227: Ernst der Fromme u. a. m. (Vgl. den Unterricht in Geographie und Weltgeschichte.) Die Kinder sind anzuhalten, das zu erzählen, was sie gelesen haben.

Lesestücke, welche sich zu einer logischen Besprechung eignen, sind für diese Classe etwa folgende: Nr. 19: Die Einkehr, Nr. 20: Das Leben des Landmanns, Nr. 28: Die Sonne und der Wind, Nr. 30: Blauveilchen, Nr. 34: Der arme Menrad, Nr. 35: Der Reichthum, Nr. 40: Das gute Alter, Nr. 45: Kindesdank, Nr. 49: Das Rothkehlchen, Nr. 51: Die Hirtenflöte, Nr. 54: Die sieben Kindlein, Nr. 62: Die Singvögel, Nr. 72: Wie die Bäume des Thüringerwaldes auf Reisen gehen, Nr. 75: Die Burgen, Nr. 106: Die Tabakspfeife, Nr. 120: Der gute Sohn, Nr. 127: Der alte Gott lebt noch, Nr. 147: Die Rache, Nr. 191: Die Glieder des Leibes, Nr. 192: Der reichste Fürst, Nr. 230: König Friedrich und sein Nachbar u. a. m. Die hier genannte Reihenfolge ist für den Lehrer indeß nicht maßgebend; es hat derselbe vielmehr die betreffenden Lesestücke je nach dem sprachlichen oder grammatischen Bedürfnisse zu ordnen.

Für Classe IV.

In Classe IV werden in den für jede Woche festgesetzten zwei Leseübungsstunden die sämmtlichen Lesestücke der zweiten und dritten Abtheilung des neuen gothaischen Lesebuchs gelesen. Zur Erklärung der Lesestücke (wöchentlich 1 Stunde) werden vorzugsweise folgende Stücke benutzt: Nr. 13: Das Lied vom Samenkorn, Nr. 58: Die Welt im Wassertropfen, Nr. 63: Die Hühner, Nr. 68: Deutschland, Nr. 73: Waldreichthum, Nr. 103: Kanitverstan, Nr. 107: Ein Handelsmann, Nr. 108: Am Morgen reich, am Abend arm, Nr. 113: Untreue schlägt den eigenen Herrn, Nr. 115: Die Reue, Nr. 122: Das Lied vom braven Mann, Nr. 123: Die Bürgschaft, Nr. 149: Pflichten gegen die Thiere, Nr. 161: Sommerlied, Nr. 166: Die Gottesmauer, Nr. 186: Die Neujahrsnacht, Nr. 188: Der gerettete Jüngling, Nr. 189: Christoph Kollheim, Nr. 194: Liebet eure Feinde, Nr. 202: Das Vaterland, Nr. 216: Der Graf von Habsburg, Nr. 227: Herzog Ernst der Fromme u. a. m. Zu den hier genannten Lesestücken kommen übrigens noch diejenigen hinzu, welche unter dem Lehrgange für das Declamiren angegeben sind (vgl. S. 137). Ueber das methodische Verfahren ist bereits früher das Nöthige gesagt worden.

Die Benutzung der Schülerbibliothek ist den Kindern recht dringend zu empfehlen.

Literatur. Da wir in unserer Schule an das gothaische Lesebuch gewiesen sind, so gründet sich auch der vorstehende Leseplan auf die in jenem Buche befindlichen Lesestücke. Lehrer, welche in ihrer Schule ein anderes Lesebuch haben, werden demgemäß ihren Plan abändern müssen.

Die oft an uns gestellte Frage, welches das beste Lesebuch sei, sind wir zu beantworten nicht im Stande. Die Zahl der Lesebücher ist Legion, und wo findet sich ein Schulmann, der sie alle kennt? Wir können nur sagen, daß die folgenden zu den besseren gehören: Hansen, Paldamus, Clemen, Jessen, Gude und Gittermann, Lüben und Nacke, Berthelt, Pflüger, Scholz, Curtman,

Bräunlich, Kühner, Keck und Johansen, Marschall u. m. A. Für höhere Schulen eignen sich Bona, Gruner, Hiecke, Masius, Viehoff ꝛc. In Sachen der Lesebücher sei auf den lehrreichen Aufsatz in Kriebitzsch's „Inter folia fructus" und auf Wackernagel, „Der Unterricht in der Muttersprache" (im vierten Theile seines Lesebuchs) hier noch besonders aufmerksam gemacht.

Anleitungen zur Behandlung des Lesebuchs haben geschrieben: Richter (Berlin, Stubenrauch); Berthelt (Leipzig, Klinkhardt); Kehr (Gotha, Thienemann); Eisenlohr (Stuttgart, Aue); Der Sprachunterricht in der Volksschule (Köln und Neuß, Schwann); Mettin (Zeitz, Webel); Kriebitzsch (Glogau, Flemming); Otto (Erfurt und Leipzig, Körner); Bräunlich (Weimar, Böhlau); Berke (Neuhaldensleben, Eyraud); Lingner (Magdeburg, Creutz); Kutzner, Hilfsbuch (Berlin, Heymann); Kellner (Erfurt, Körner); Seydel (Leipzig, Brandstetter) u. m. A.

Außerdem sei hier empfohlen: Gebhardt, Ueber gute und schöne Aussprache (Leipzig, Serig); Lüsebrink, Das ausdrucksvolle Lesen (Gütersloh, Bertelsmann); Eckardt, Anleitung dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen (Weimar, Jena und Leipzig, Hochhausen [Lutze]).

4. Das Schreiben.

26. Das Wort der mündlichen Rede hat nichts Bleibendes, es vergeht, indem es entsteht. Soll es für die Zeit dauernd gemacht werden, so muß es fixirt, geschrieben werden. Nur dadurch werden die in der Vorzeit aufgetauchten Gedanken für die Gegenwart und Zukunft dauernd, und nur dadurch ist es möglich, mit räumlich und zeitlich getrennten Personen in geistiger Verbindung zu bleiben. Nöthigt uns schon diese Auffassung, dem Schreiben unsere besondere Aufmerksamkeit zu widmen, so ist der andere Umstand noch erheblicher, daß wir im Schreiben das beste Mittel haben, uns der Sprache klar bewußt zu werden und unsern Geist zu bilden. Wer seine Gedanken zur schriftlichen Darstellung bringt, muß klarer denken, schärfer auffassen, sich mehr beherrschen als Derjenige, der sich nur mit der mündlichen Darstellung beschäftigt. (Wahnsinnige können oft recht klar reden, selten aber logisch schreiben!) Ist demnach das Schreiben ein Hauptmittel zur Geistesbildung und ein Zeugniß der geistigen Gesundheit, ist es — wie Jean Paul sagt — ein noch besserer Lichtsammler und Bildner der Gedanken als das Reden: dann hat die Volksschule der Neuzeit Recht, wenn sie auf die Uebung im schriftlichen Gedankenausdrucke so großen Werth legt und wenn sie diese Fertigkeit als die Krone der Sprachbildung bezeichnet. Was Jean Paul in seiner „Levana" sagt, ist noch heute wahr: „Ein Blatt schreiben, regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." Und Eisenlohr ist im vollen Rechte, wenn er sagt: „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule."

Wir haben es hier mit der Niederschrift der Gedanken, „der Photographie der mündlichen Rede", zu thun und schließen darum von

unserer Betrachtung an dieser Stelle die Kalligraphie aus. (S. Unterricht im Schönschreiben.) Aber obschon wir uns auf die Betrachtung der schriftlichen Gedankendarstellung beschränken, müssen wir die Sache doch von zwei wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten aus ansehen. Wie nämlich bei Allem in der Welt, so läßt sich auch bei der Sprache der Inhalt und die Form unterscheiden. Sehen wir lediglich und allein auf die schriftliche Darstellung des Gedankeninhaltes, so haben wir es in der Schule mit der Bildung einer Thätigkeit zu thun, deren Product der schriftliche Aufsatz ist (Aufsatz von aufsetzen). Sehen wir dagegen auf die Darstellung der Form, so müssen wir einen zwiefachen Unterschied machen. Es handelt sich dann nämlich a) um die schriftliche Darstellung mit den herkömmlichen Schriftzeichen (Rechtschreibung und Orthographie), b) um die schriftliche Darstellung mit Berücksichtigung der herrschenden Sprachgesetze (Grammatik). Wohl ist es richtig, daß der Kern mehr werth ist als die Schale; aber es ist auch richtig, daß der Kern nicht wachsen kann ohne die Schale und daß beide einander nicht entbehren können. Es wäre darum auch geradezu widersinnig, wenn man behaupten wollte, es käme in der Volksschule nur darauf an, daß der Schüler seine Gedanken verständlich darstelle und daß dabei die Form der Darstellung ganz außer Acht zu lassen sei. Formlose Arbeiten sind meist auch geistlose Arbeiten! Wir dürfen also beim Unterrichte in der schriftlichen Darstellung den Werth der schriftgemäßen Form nicht unterschätzen, sondern müssen den Kindern die nöthige Quantität der Sprachformen zur Aneignung darbieten, damit sie in diese Gefäße ihren Gedankeninhalt gießen. Es bedarf darum auch keiner weiteren Auseinandersetzung, warum wir im Folgenden zuerst die Orthographie, sodann die Grammatik und zuletzt die Aufsätze der Volksschule näher betrachten.

a) Die Orthographie.

27. Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen oder die deutsche Lautsprache in die Schriftsprache zu übertragen. Es kann dies nach dem phonetischen Princip („Schrift- und Aussprache sind in Uebereinstimmung unter das Herkommen zu bringen") oder nach dem etymologischen, historischen Princip („Schreibe, wie es die geschichtliche Fortführung der neuhochdeutschen Sprachentwickelung verlangt") oder nach dem vermittelnden Princip geschehen, welches die praktische Rücksicht vorwalten läßt, die festgewordene Schreibweise beibehält und nur in schwankenden Fällen sich nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems und nach der wissenschaftlichen Erkenntniß der Sprachgesetze richtet. (Klaunig!) Aber welches Princip man auch im orthographischen Unterrichte zu Grunde legen mag, immer wird man finden, daß der herrschende Gebrauch sich in vielen Fällen nicht durch die historischen Entwickelungsgesetze der Sprache erklären läßt. Die Orthographie ist zum guten Theil eine durch ihre Allgemeinheit anerkannte Willkür.

Nach dieser Willkür, nach diesem anerkannten Herkommen haben sich Lehrer und Schüler zu richten, und zwar ist das in den Händen der Kinder befindliche Schul- resp. Lesebuch die Grundlage ihrer Orthographie. „Schreibe das Wort so, wie du es im Lesebuche gedruckt siehst", das ist die Regel, von der wir nicht abweichen dürfen. Es versteht sich dabei von selbst, daß das Lesebuch mit der größtmöglichsten Sorgsamkeit und nach einem einheitlichen Princip gearbeitet sein muß.

Die Pflicht der Unterordnung unter das Herkommen macht den Kindern bei denjenigen Wörtern, in denen die Lautsprache mit der Schriftsprache genau übereinstimmt und in denen jeder Laut nur ein einziges Zeichen und jedes Zeichen nur einen einzigen Laut hat, nicht die mindesten Schwierigkeiten. Schwieriger wird freilich die Sache, sobald ein Laut mehrere Lautzeichen hat (**Fi, Vi, Fie, Vie, Fieh**), oder sobald ein Laut in verschiedener Weise bezeichnet werden kann, z. B. **g, k, ch**, — **b** und **p**, — **d** und **t**, — **f** und **v**, — **c** und **z**, **s** ꝛc. Im letzteren Falle bleibt aber dann Nichts weiter übrig, als die Orthographie auf das Gedächtniß zu gründen und die Kinder anzuhalten, sich die Andersschreibung der Wörter sicher und fest einzuprägen und zu merken.

Nun ist es aber erfahrungsmäßig, daß wir das am besten merken, was wir oft und genau angeschaut haben. Daraus folgt, daß sich vom orthographischen Unterricht nur erst dann etwas Ordentliches erwarten läßt, wenn er Anschauungsunterricht ist. Darum läßt sich auch die Orthographie nicht durch abstracte Regeln ermöglichen, sondern lediglich und allein dadurch, daß man dem Schüler wiederholt Gelegenheit gibt, sich die Physiognomie der Wörter oft und genau, fest und unverlierbar einzuprägen und sodann das fest Eingeprägte genau und treu zu reproduciren. Die Orthographie hat demgemäß ihre stärksten Stützen im Hören und im Sehen.

28. Das richtige Hören ist das Erste, denn die Uebung der orthographischen Auffassung beginnt überall mit der Schärfung des Gehörs für die Lautunterscheidung und der Schärfung der Aussprache der einzelnen Laute. Eine lautrichtige, scharf artikulirte Aussprache des Lehrers ist darum nicht allein ein ausgezeichnetes Mittel zur Gedankenauffassung der Schüler, sondern auch ein bedeutender Vorschub für deren orthographische Schreibweise. Je wichtiger aber das Gehör zur Erlangung der Orthographie ist, um so großartiger ist dann auch die Inconsequenz, wenn man in Schulen orthographische Richtigkeit fordert und dabei doch sich und seinen Schülern eine mündliche Aussprache gestattet, wie sie nur der ungebildeten Gewohnheit eigen ist. Es ist geradezu lächerlich, wenn der Lehrer den Kindern die Regel gibt: „Schreibe, wie du richtig sprichst", und wenn er in derselben Stunde sagt, daß „Beime" mit dem „**äu**" und „Hite" mit dem „**ü**" geschrieben werde.

29. Ungleich wichtiger als das Hören ist zur Erlangung der orthographischen Schrift das Sehen, d. h. das richtige Sehen. Daß ein geübtes Auge der beste Lehrmeister und der sicherste Regulator der Orthographie ist, und daß sich die Orthographie wesentlich auf die

Wahrnehmungen und Einprägungen des Auges stützt, dafür liefert uns die orthographische Schrift der Taubstummen den besten Beweis. Damit aber das Auge gewisse Wortbilder nach der ihnen eigenthümlichen Gestalt sich sicher einprägen kann, thut man wohl, die betreffenden Wörter nicht bunt durcheinander ohne Wahl vorzuführen, sondern sie zu einheitlichen Wortgruppen zusammenzustellen und so den orthographischen Unterricht zu einem geordneten Anschauungsunterricht zu machen (Naumann). Neben diesen orthographischen Uebungen im engeren Sinne sind jedoch auch die Uebungen im Aufschreiben und Abschreiben ganzer Sätze und ganzer Lesestücke recht sorglich zu pflegen, damit durch die Orthographie und mit derselben auch zugleich der Styl gebildet werde. Aus diesem Grunde legen wir einen Hauptwerth darauf, daß die Kinder dieser Classe am Ende des Schuljahres 12—16 Lesestücke nicht allein kalligraphisch schön, sondern auch orthographisch richtig aufschreiben können. Es ist damit ein Fundament gelegt, das sich durch nichts Anderes ersetzen läßt.

Soll aber die Orthographie auf das Sehen gegründet werden, so müssen folgende Forderungen erfüllt werden:

a) Nur orthographisch **richtig** geschriebene Wortbilder sind dem Kinde vorzuführen und einzuprägen. Die Methode, das Richtige durch's Falsche zu lehren, ist eine Unmethode. Das Kind wird dadurch verwirrt, weil sich das falsche Bild ebenso bald und sicher dem Geiste einprägt wie das richtige. Nicht im Bestrafen und Corrigiren, sondern im Verhüten der Fehler sollte auch hier der Lehrer seine Aufgabe und seinen Stolz suchen.

b) Der Lehrer hüte sich, seinen Schülern die Abfassung selbstständiger Arbeiten **zu früh** zuzumuthen. Er meide es, schriftliche Arbeiten anfertigen zu lassen, ohne daß die Kinder vorher die Orthographie derselben gesehen haben und ohne daß sie auf die schwierigen Wörter besonders aufmerksam gemacht worden sind. Es ist darum sehr empfehlenswerth, wenn man den Kindern der Unterclassen, ehe man an sie die Forderung stellt, die Schrift zu reproduciren, erst das Nöthige an der Tafel sehen läßt. Immer erst Reception, dann Reproduction und zuletzt Production!

c) Orthographische Regeln, die der Lehrer gelegentlich gibt, müssen **durchgreifend** sein. Wenn die Regel eine Menge Ausnahmen hat, mag sie verschwiegen werden. Uebrigens darf nicht die Regel, sondern es muß das Beispiel, die Anschauung das Erste sein. Erst aus dem Beispiel wird die Regel entwickelt. Nur in den Oberclassen ist es zu gestatten, daß man nach gegebenen Regeln die Beispiele formt.

d) Die orthographischen Belehrungen dürfen von den übrigen sprachlichen Uebungen nicht getrennt werden. Sprechen, Lesen und Schreiben bilden zusammen ein Ganzes, denn Eines bedingt, unterstützt und fördert das Andere. So tritt z. B. das Lesen in den Dienst der Orthographie, wenn der Schüler angehalten wird, sich die angeschauten Wortbilder fest einzuprägen und die Wörter aus dem Kopfe zu buchstabiren. (Das sogenannte Kopfbuchstabiren

ist ein ganz vorzügliches Bildungsmittel zum orthographischen Schreiben und sollte deßhalb in allen Schulen mit allem Fleiße gepflegt werden.) Ebenso müssen die Stylübungen in den Dienst der Orthographie treten, wie die Orthographie in den Dienst der Stylübungen. (S. oben.) Wo dies nicht der Fall ist, ist die Orthographie eine nutzlose Kunst. Selbstverständlich muß dabei auch dem Schönschreiben sein wohlverdientes Recht gewahrt bleiben.

30. Es ist aber nicht genug, daß der Schüler sich die Wörter 2c. genau anschaut und sicher einprägt; es muß auch Sorge getragen werden, daß die angeschauten und eingeprägten Wörter genau **reproducirt** und in bewußter Weise nachgeahmt werden. Daß die Reproduction mündlich geschehen kann (Kopfbuchstabiren), ist schon oben erwähnt worden. Am zweckentsprechendsten ist sodann aber die schriftliche Reproduction: das orthographische Schreiben. Dasselbe kann dreifacher Art sein: es ist nämlich entweder ein Abschreiben des Gelesenen, oder ein Aufschreiben des Auswendiggelernten, oder ein Dictiren des früher Angeschauten.

31. Wenn manche Lehrer nicht sehr günstig auf das **Abschreiben** zu sprechen sind, so läßt sich dies nur dadurch erklären, daß sie nicht auf ein verständnißmäßiges wort- und satzweises Abschreiben gehalten haben, sondern sich mit einem buchstabenweisen Abschreiben begnügen. Letzteres ist allerdings Zeitverschwendung, weil der Schüler dadurch keine Wortbilder, sondern höchstens Buchstabenbilder in den Kopf bekommt. Ersteres dagegen ist außerordentlich nützlich, besonders wenn der Lehrer für die nöthige Abwechselung sorgt — bald von der Wandtafel, bald aus der Fibel, bald Schreib-, bald Druckschrift (deutsche und lateinische) abschreiben läßt und auf die Richtigschreibung großen Werth legt. Wenn die Kinder merken, daß es dem Lehrer einerlei ist, ob sie das Wort so oder so, richtig oder falsch schreiben, dann hat es mit der Orthographie der Kinder bald ein Ende.

32. Wie ein verständiges Abschreiben, so ist auch das **Aufschreiben** ein sehr gutes, ja das beste Förderungsmittel der Orthographie, vorausgesetzt, daß die Kinder die darzustellenden Wortbilder bereits durch die Anschauung kennen und richtig reproduciren können. Wenn der Schüler, wie wir oben gefordert haben, 12—16 Lesestücke fehlerfrei aus dem Kopfe niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie (und Stylistik) mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann, die ihm für die Praxis nicht das Mindeste nützen. Auch hier muß aber die Schulzucht für eine stramme Aufmerksamkeit, für „ein Merken auf's Wort" sorgen. Wenn der Leichtsinn den Griffel oder die Feder führt, dann ist es um den Segen des Aufschreibens geschehen.

33. Was die **Dictirübungen** anlangt, so erweisen sich dieselben nur zur Uebung (nicht zur Aneignung) der Orthographie als nützlich, besonders dann, wenn zu einiger Sicherheit in der Rechtschrift sich auch eine gute sichere Schönschrift gesellt. Die Aufgabe nach einem Dictat zu schreiben, kann jedoch geradezu schädlich werden, wenn beim

Dictiren nicht Gesetz und Ordnung herrscht und wenn — wie Diesterweg sagt — nicht eine festgesetzte Dictirpolizei eingeführt ist. Die Schädlichkeit tritt besonders dann zu Tage: a) wenn die beiden eben ausgesprochenen Forderungen unberücksichtigt bleiben; b) wenn der Lehrer zu viel und zu lange auf einmal dictirt — (höchstens 1/4 bis 1/2 Stunde) —; c) wenn er zu schnell dictirt und der Schüler veranlaßt wird, mangelhafte Buchstabenformen darzustellen oder unorthographisch zu schreiben; d) wenn der Lehrer zu langsam dictirt und den dictirten Satz ꝛc. während des Niederschreibens häufig wiederholt. Durch derartige Wiederholungen greift der Lehrer seine Lunge nicht allein nutzlos an, sondern er bildet auch unachtsame, nachlässige und denkfaule Schüler. Der Satz wird einmal, laut, deutlich und langsam vorgesprochen; die Schüler mögen ihn im Chore leise wiederholen; dann beginnt sofort die Niederschrift. Wer Etwas nicht ganz gefaßt hat, läßt eine Lücke, die später ausgefüllt werden mag. Kein Schüler darf nach dem Gesprochenen fragen, denn nur so werden die Kinder an ein aufmerksames Hören und an ein schnelles und richtiges Auffassen des Gehörten gewöhnt. In der Schule muß es kirchenstill sein. — e) Der Lehrer dictire, wo nur immer möglich, in ganzen Sätzen, bei denen der Schüler sich Etwas denken kann. Durch das Dictiren abgerissener Wörter leistet man der Gedankenlosigkeit Vorschub und macht befriedigende Leistungen unmöglich. — f) Alle Dictate müssen auf die Tafel geschrieben werden, nicht in's Buch. Schade um's Papier und das darauf gewendete Geld! In unserer Schule haben wir alle Ursache sparsam zu sein! — g) Den Dictirstoff hat der Lehrer aus dem Lesebuche oder einem sonstigen Schulbuche zu entnehmen. Der Lehrer dictirt, ohne daß die Kinder das Buch aufschlagen dürfen. Ist aber ein Abschnitt dictirt, dann lasse man die Kinder das Buch zur Hand nehmen, das Dictat aufschlagen und sie nun ihr Geschriebenes auf Grund des Gedruckten **selbst** corrigiren. Erst wenn diese Correctur — die jedoch auch wechselseitig von den Schülern besorgt werden kann — geschehen ist, trete der Lehrer hinzu und nehme die Durchsicht vor, indem er die etwa noch übersehenen Fehler unterstreicht und jeden Schüler der Classe veranlaßt, auf seiner Tafel nachzulesen ꝛc. Der Lehrer ruhe und raste nicht, bis das Kind alle Fehler, welche es corrigiren kann, eigenhändig verbessert hat, und man lasse es daher seine Arbeit so lange fortsetzen, bis Alles richtig ist. Auch hier ist die Festigkeit des Lehrers die Hauptsache.

So sehr derartige Dictate im Interesse der Sprachbildung zu empfehlen sind, so sorgfältig ist zu vermeiden, daß der Lehrer Dinge dictire, die zunächst nur für Kopf oder Herz, für Gemüth oder Gedächtniß des Kindes bestimmt sind, z. B. Religionslehre, Geographie, Geschichte ꝛc. Es werden dabei gewöhnlich recht dicke Hefte zusammengeschrieben, die von Schreib- oder Hörfehlern strotzen und dem Kinde Nichts weiter sind als höchstens eine — elende Eselsbrücke. Die Methode, Alles — Religion, Geschichte, Geographie, Physik ꝛc. — zu dictiren, ist freilich das Bequemste auf der Welt, aber auch das Verkehrteste auf der Welt. Was bedarf es dann noch eines Lehrers oder

einer Schule? Man dürfte ja nur dem Kinde ein Buch oder ein Heft mit dem Bemerken in's Elternhaus schicken, es abzuschreiben und auswendig zu lernen. Wenn die Religion, Geographie &c. vom Lehrer dictirt und von den Kindern auswendig gelernt wird, dann hört die Schule auf, Unterrichtsanstalt zu sein, sie ist dann Abrichtungsanstalt, Dressur. Auch das Volk weiß das zu beurtheilen und legt gewöhnlich auf das, was nur in den Büchern steht, nicht aber in den Kopf und das Herz des Kindes gekommen ist, einen sehr geringen Werth.

34. Der erfolgreiche Betrieb des orthographischen Anschauungsunterrichtes ist im Bereiche der schriftlichen Darstellung das Erste. Man ist darum auch im Rechte, wenn man zu diesem Behufe Ohr und Auge, Gedächtniß und Aufmerksamkeit des Schülers in Bewegung setzt und den Geist in den Dienst des orthographischen Unterrichtes stellt, damit auf dem Wege der Gewöhnung und Uebung der Schüler endlich dahin kommt, daß ihm die orthographische Schrift zur zweiten Natur wird, und daß er gar nicht anders kann und mag, als orthographisch zu schreiben. Allein es gibt immerhin auch eine Summe von Wörtern und Wortformen, deren Schreibung nicht allein auf gedächtnißmäßigem Wege erworben werden kann, sondern bei denen der Verstand die Leitung der Reproduction übernehmen muß. Sobald dieser Fall eintritt, verbindet sich der orthographische Unterricht mit dem grammatischen, indem er die herkömmliche Schreibung auf die Gesetze der Sprache zurückführt (Abstammung, Wortbildung, Ableitung &c.). Wir kommen damit zum zweiten Unterrichtsgegenstande der Schriftsprache, zur Grammatik.

Literatur: Da wir, wie im Obigen gezeigt worden ist, den orthographischen Unterricht auf das genaue Aufschreiben einer Anzahl Lesestücke gründen, so haben wir ein besonderes Lehrbuch der Orthographie nicht nöthig. Wir befinden uns in dieser Beziehung in voller Uebereinstimmung mit Wolfram: „Sind zur Erlernung der Orthographie besondere Regeln nöthig?" (Leipzig, Schlicke.) Wer aber trotzdem ein Lehrbuch der Orthographie, vielleicht um anderer Zwecke willen, wünschen sollte, dem seien die folgenden empfohlen: Nostiz, ABC-Büchlein der deutschen Rechtschreibung (Bielefeld, Velhagen & Klasing); Dietlein, Der Sprachschüler (Wittenberg, Herrosé); Schäfer, Deutsche Sprach- und Rechtschreibelehre (Riga, Kymmel); Francke, Materialien (Weimar, Böhlau); Kellner, Rechtschreibeunterricht (Eisleben, Reichardt); Stahl, Deutsche Orthographie (Wiesbaden, Limbarth); Wirth, Regeln und Uebungsbeispiele (Langensalza, Greßler); Gerlach (Dessau, Nürnberger) u. m. A.

Wörterverzeichnisse zur Orthographie haben geliefert: Kehrein (Leipzig, O. Wigand) und Andresen (Mainz, Kunze) &c.

b) Die Grammatik.

35. Ueber die Frage, ob die Kenntniß der Grammatik Gegenstand des Volksschulunterrichtes sein dürfe und könne, ist in der Pädagogik seit einer Reihe von Jahren viel gestritten worden. Man hat darüber un-

nützerweise viel Galle verspritzt, denn so viel man auch herüber- und hinübergestritten hat, das Eine ist das unzweifelhafte Endresultat des Kampfes: wir können in der Volksschule die Grammatik nicht ganz entbehren. Wer seine Gedanken in bestimmter Form schriftlich darstellen will, muß mit den Gesetzen der Sprache bekannt sein, und wer einen Aufsatz fertigen will, muß durch grammatische Kenntnisse das unbestimmte Sprachgefühl zum klaren Sprachbewußtsein erhoben haben. Dazu kommt, daß die Rechtschreibung ihre Hauptstütze in der Grammatik hat, denn obwohl sich die Orthographie zum Theil durch Nachahmung und Gewöhnung aneignen läßt, so gelangt zur Sicherheit doch nur erst Der, welcher sich auch der Gründe bewußt wird, auf die sich der Sprachgebrauch stützt. Diese Gründe aber weist ihm allein die Grammatik nach. Wenn wir uns somit für Einführung grammatischer Belehrungen in den Volksschulunterricht aussprechen, so wollen wir doch damit nicht jener papiernen Regelgrammatik das Wort reden, jenem geistlosen und geisttödtenden Formelwesen, das unseren Schulen lange Zeit so viel geschadet hat. Die sogenannte wissenschaftliche Grammatik höherer Lehranstalten kann eben die Volksschule nicht brauchen, es muß sich dieselbe vielmehr mit einem zweckentsprechenden Maße von grammatischen Uebungen begnügen, welche sich hinsichtlich des Ziels, des Stoffs und der Methode ganz wesentlich von der wissenschaftlichen (gelehrten) Grammatik unterscheiden. Gerade die Verkennung dieses Umstandes, daß der grammatische Unterricht in der Volksschule eine ganz andere Stellung und Bedeutung hat als der in höheren Lehranstalten, ist einer der hauptsächlichsten Gründe der heillosen Verwirrung gewesen, in der sich Viele noch heute befinden.

36. Das Maß des aus dem reichen Gebiete der Grammatik auszuwählenden Unterrichtsstoffes ist im Hinblick auf das Bedürfniß des Höchstgebildeten und des Mindestgebildeten so außerordentlich verschieden, daß es zunächst noth thut, sich über den Zweck und das Ziel des grammatischen Unterrichtes der Volkschule klar zu werden. Wir können in dieser Beziehung sagen, daß der grammatische Unterricht der Volksschule auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall nur Mittel zum Zwecke ist: nämlich Mittel zum richtigen Verständnisse und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere deren schriftlicher Darstellung. Aus diesem Grunde hat auch der Volksschullehrer seinen Stolz nicht darin zu suchen, daß die Kinder die grammatischen Sprachgesetze wissen und grammatische Feinheiten in gelehrten Kunstausdrücken an den Fingern herzählen können, sondern darin, daß sie die Sprachgesetze richtig verstehen und sicher anwenden lernen. Es ist darum auch aus dem grammatischen Unterrichte Alles auszuschließen, was das Verständniß der Sprache und den folgerichtigen Gebrauch derselben nicht direct fördert; denn wenn die Grammatik nicht eine zweckdienliche Helferin zur Auffassung und Darstellung der hochdeutschen Schriftsprache ist, wenn sie nicht geeignet erscheint, das durch den gesammten Unterricht bereits entwickelte Sprachgefühl der Kinder zu reinigen, zu glätten und zum Sprachbewußtsein

zu erheben: dann hat sie für die Volksschule nicht den mindesten Werth. Werth hat sie nur dann, wenn sie nicht im vornehmen Gewande mit hochtrabenden Worten und schwierigen Erklärungen durch die Schule schreitet, sondern in schlichter, einfacher Weise das Sprachgefühl der Kinder läutert, ihnen Weisung und Regel gibt, wie in dem oder jenem einzelnen Falle richtig gesprochen und geschrieben werden muß, und wenn sie so als Mittel zum Sprachzwecke ihre bildende Kraft auf eine durchaus praktische Weise bethätigt, d. h. wenn sie für sofortige Anwendung und sichere Einübung der aus der lebendigen Sprache entwickelten und vom Schüler lebendig erfaßten Sprachgesetze sorgt. Ohne die mündliche und vor Allem ohne die schriftliche Einübung bis zur größtmöglichsten Sicherheit ist das Volksschul-Ziel des grammatischen Unterrichtes unerreichbar. Es handelt sich in der Volksschule, wie gesagt, nicht um ein bloßes Wissen grammatischer Regeln, sondern um ein Können, d. h. um die Fertigkeit, die hochdeutsche Schriftsprache mündlich und vor allen Dingen schriftlich richtig zu gebrauchen. Jede grammatische Lehrstunde muß darum auch zugleich eine Schreibstunde sein.

37. Der grammatische Unterricht der Volksschule unterscheidet sich von der Grammatik höherer Lehranstalten aber nicht allein durch das Ziel und den Zweck, sondern auch durch den Stoff. Die wissenschaftliche Grammatik hat die gesammte Sprache zum Object der Betrachtung; die elementare Grammatik der Volksschule aber kann nur denjenigen Theil des Sprachmaterials zum Gegenstande der Betrachtung machen, den sich der Schüler auf dem Wege der Sprachübung bereits erworben hat. Der Umstand, daß die Kinder die Sprache noch nicht in vollem Umfange besitzen und sich erst eine gewisse Geübtheit und Reife im Denken in der Sprache erworben haben müssen, ehe sie mit Erfolg zum Denken über die Sprache angehalten werden können, dieser Umstand bestimmt für die Volksschule die Wahl und Begrenzung des grammatischen Unterrichtes mit Nothwendigkeit und erheischt außerdem noch eine mehr praktische als theoretische Behandlung der Grammatik, so daß aller todte Gedächtnißkram, alles dürre Regelwerk, alle fachartigen Aufzeichnungen und alle fruchtlosen Speculationen ausgeschlossen bleiben müssen. Alles muß aus den frischen Quellen desjenigen Sprachschatzes, den das Kind bereits im Besitze hat, geschöpft und sofort in geisterweckenden Uebungen regelrecht verwendet werden; denn nur so wird das Bisherige erklärt und befestigt, das Künftige praktisch vorbereitet und das Kind mehr und mehr geschickt gemacht, seine Muttersprache klar zu verstehen und geschickt zu gebrauchen. Dabei ist keineswegs nothwendig, daß man die Kinder mit gelehrten Namen und vornehmen Terminologieen quält. Es hieße ja wahrhaftig die Sprache geradezu bankerott erklären, wenn man einem deutschen Kinde nicht ein Sprachstück ohne jene lateinischen Kunstausdrücke zum vollsten Verständniß bringen könnte.

38. Die elementare Grammatik der Volksschule, welche im Schüler nicht den Vollbesitz der Sprache, sondern nur einen Theil der Sprache

voraussetzt, unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Grammatik endlich aber auch ganz wesentlich durch die Methode. Die Gelehrtenschule baut ihren Lehrgang der Grammatik nach objectiven Rücksichten auf, sie hat ihr bestimmtes System, das aus einem obersten, allgemeinen, abstracten Princip, aus der Natur des Lehrobjects, abgeleitet wird. Mit der Volksschule ist dies anders. Diese richtet sich nicht nach den objectiven Rücksichten der Wissenschaft, sondern lediglich und allein nach dem Subjecte des Unterrichtes, d. h. nach dem Kinde, nach dessen Sprachreichthum, Wort- und Satzvorrath. Was das Kind bereits im Besitze hat, wird zum Sprachbewußtsein erhoben, und was dem Kinde noch fehlt, wird ihm, im Anschluß an den Gang der Sprechübungen, bei denen die abweichenden Formen der Volkssprache zu berücksichtigen sind, mitgetheilt. In keinem Falle kann und darf die Volksschule ihren grammatischen Unterricht mit der Laut-, der Flexionslehre oder mit sonstigen todten und starren Formen beginnen. Ueberall muß sie von der lebendigen Sprache ausgehen, mit dem einfachsten Gedankenausdrucke, dem einfachen Satze, anfangen und von diesem aus allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten einfachen und des zusammengesetzten Satzes weiterschreiten. Ueberall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik; immer muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, weil der Inhalt der Vater der Form ist. Dazu kommt ferner, daß die Sprachgesetze den Kindern soviel als möglich nicht zu geben, sondern von ihnen unter Anleitung des Lehrers zu suchen sind. Der Weg der Induction durch Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzig richtige für Kinder des Volks.

Der Lehrer hat dazu zwei Wege zum Ziele: zur Entwickelung und Erläuterung der Sprachgesetze benutzt er theils den im Besitze des Kindes befindlichen Sprachstoff, theils die Musterstücke des Lesebuches. In jedem Falle muß aber mit dem Sprechen der Anfang gemacht werden, nicht aber mit abstracten Gedankenbestimmungen, für die der Schüler noch kein Verständniß hat und die für ihn Nichts weiter sind als hohles Wortgeklingel und unnützer Gedächtnißballast. Der grammatische Stoff, der nicht auf der dürren Haide einer papiernen Regelgrammatik, sondern auf den grünen Auen der Classiker (aus den Musterstücken des Lesebuches) auf dem Wege der Induction vom Kinde gesucht und gefunden wird, hat für die Kinder das regste Interesse und erzeugt in ihnen ein Leben, das für die gesammte Geistesbildung von den weittragendsten Folgen ist.

39. So richtig an sich aber das Ergebniß ist, daß die Volksschulmethode den grammatischen Stoff aus zwei Quellen zu nehmen hat, nämlich a) theils aus dem im Besitze des Kindes befindlichen Sprachschatz, b) theils aus den Musterstücken des Lesebuches: so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß nicht etwa durch übertrieben einseitige Behandlung Uebelstände erwachsen, welche der sprachlichen Entwickelung der Kinder hinderlich sind. Nimmt man nämlich den grammatischen Stoff gleich anfangs und nur aus dem im Besitze der Kinder befindlichen Sprach-

inhalte, dann macht man leicht die Erfahrung, daß die Kinder, der Form zu Liebe, oft nichtssagende Sätze mit unbestimmtem Inhalte bringen. Es leidet dabei die Aesthetik, denn es entsteht dann der Form zu Liebe ein Zerstückeln und Zerhacken, ein Dehnen und Recken der Gedanken, das mit dem Resultat der hierauf verwendeten Mühe in keinem Verhältnisse steht. Aber auch der andere Weg hat sein Bedenkliches. Schließt man nämlich den grammatischen Unterricht lediglich und allein an das Lesebuch an, und macht man das Lesebuch zum Ausgangspunkte des grammatischen Unterrichtes, so bieten die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nöthigen Sprachformen sind in dem betreffenden Lesestücke mit anderen Formen so bunt vermischt, oder, wenn Letzteres nicht der Fall ist, doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen und behufs der Vergleichung das in Rede stehende Beispiel erst aus dem organischen Zusammenhange des Ganzen herausreißen muß. Diese Uebelstände haben Veranlassung gegeben, nach einem Mittelwege zu suchen. Diesen Mittelweg hat man gefunden, indem man bei Betrachtung der Sprachgesetze weder ausschließlich von dem im Besitze der Kinder befindlichen, noch von dem in den Lesestücken enthaltenen Sprachstoff, sondern von formenschönen und inhaltsreichen Sätzen (Mustersätzen) ausgeht und an diesen in hinlänglicher Zahl und in passender Auswahl vorzuführenden Mustersätzen (Volkssprüchwörter, Bibelsprüche, Sentenzen ꝛc.) die grammatischen Belehrungen entwickelt. Erst wenn die Schüler durch verständige Erfassung und durch selbstthätige Verarbeitung der Mustersätze zu einer klaren Einsicht in das Wesen der Sprachgesetze gelangt sind, erst dann wird zur grammatischen Analyse der Lesestücke geschritten, um an der zusammenhängenden Rede die bereits gewonnene Einsicht zu befestigen. Natürlich muß sich der Lehrer darüber Rechenschaft geben, welche von den im Lesestücke vorkommenden Spracherscheinungen dem Schüler verständlich sein können, welche ihm vermöge der bisher mitgetheilten Sprachkenntnisse verständlich gemacht werden können, und welche ihm vor der Hand unverständlich bleiben müssen. Ueber die ersten hat er vom Schüler Rechenschaft zu fordern, die zweiten zu erklären, die dritten der Aufmerksamkeit zu entziehen. In diesem Sinne wird dann zwar das Lesebuch nicht Ausgangspunkt des grammatischen Unterrichtes, wohl aber der Mittelpunkt desselben, an den sich dann die Zuthaten der Schüler anzuschließen haben. Die Mustersätze bilden somit die Vorbereitung, das Lesestück das Centrum und die von den Schülern zu liefernden Beispiele (Nachbildungen) den Schluß. Wenn der grammatische Unterricht diesen Principien gemäß ertheilt wird, und wenn der Lehrer es nicht versäumt, die gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse der Schüler recht fleißig in der schriftlichen Darstellung zu verwerthen und durch Uebung zu befestigen, dann ruht ganz sicher im grammatischen Unterricht ein Segen, der sich am ersten und besten in den Aufsätzen der Kinder kundgibt. Möge der Lehrer des gram-

matischen Unterrichtes nur nie vergessen, das alles Wissen in der Anschauung wurzelt, daß alle Klarheit aus dem Vergleiche stammt und daß die Meisterschaft lediglich und allein durch Uebung erlangt wird.

Lehrgang für die grammatischen und orthographischen Uebungen.

40. Es ist in der Volksschule weder nöthig noch nützlich, die Orthographie von der Grammatik zu trennen. Dagegen ist es empfehlenswerth, daß man beide Unterrichtsfächer in den Dienst der schriftlichen Uebung stellt und den grammatisch und orthographisch richtigen Gebrauch der Sprache mit der Feder erobert. Zu bemerken ist noch, daß dem folgenden Lehrgange das Schülerbuch von Kehr (Gotha, Thienemann) zu Grunde liegt.

Lehrstoff für Classe I: Das Hauptwort und seine Schreibung. (Vielfache Einübung!) Ein- und mehrsylbige Hauptwörter. Die Sylben bestehen aus Lauten; Helllaute und Dumpflaute (Vocale und Consonanten). Die Dehnung und Schärfung der Sylben. (Vielseitige Einübung!) Die Schreibung der Wörter mit **ck** (statt **kk**), mit **tz** (statt zz), mit **ch**, mit **chs** (statt x). Einfache orthographische Regeln, z. B. die Schreibung des **st** (nie sd), des **sp** (nie sb) 2c. werden eingeprägt. Die in der Schlimbach'schen Fibel S. 43. 44 und 48 gestellten Fragen sind zuerst mündlich, dann schriftlich in vollständigen Sätzen zu beantworten. Das Gelesene wird theils abgeschrieben, theils dictirt. Die Schrift muß jederzeit groß und schön sein.

Classe II (4 Stunden): **Der einfache Satz.** Begriff des einfachen Satzes. Die Bestandtheile des einfachen Satzes.

1. Der Satzgegenstand.

a) Der Satzgegenstand kann ein Hauptwort sein. Was ein Hauptwort ist. Der Artikel. Die Hauptwörter können in der Einzahl oder in der Mehrzahl stehen. Die Umlautung (fleißig zu üben!). Die Hauptwörter sind gedehnt oder geschärft — einfach oder zusammengesetzt (Grund- und Bestimmungswort) — ein-, zwei- oder mehrsylbig. Das Abtheilen der Sylben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsylben.

b) Der Satzgegenstand kann sein ein Fürwort. Der Begriff des Fürwortes. Einübung der persönlichen Fürwörter.

2. Die Satzaussage.

a) Die Satzaussage kann sein ein Hauptwort (Repetition des Dagewesenen).

b) Die Satzaussage kann sein ein Eigenschaftswort. Begriff und Schreibung des Eigenschaftswortes. Einfache und zusammengesetzte — einsylbige und mehrsylbige Eigenschaftswörter. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsylben der Eigenschaftswörter. Wie man aus Eigenschaftswörtern Hauptwörter bildet.

c) Die Aussage kann sein ein Thätigkeitswort. Begriff und Schreibung desselben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsylben. Trennbare und untrennbare Zeitwörter. Die Thätigkeitsform und die Leideform. Die drei Hauptzeitformen. Die Nennform. Wie aus Zeitwörtern Eigenschaftswörter entstehen (Participialform). Wie aus Zeitwörtern Hauptwörter gebildet werden und umgekehrt.

Die gebräuchlichsten Fremdwörter und ihre Schreibung, z. B. Director, Inspector, Fabrik, Chaussee 2c. 2c. Vielfaches und vielseitiges Repetiren und Dictiren des klar Erkannten. Von besonderer Wichtigkeit ist es, wenn die Kinder etwa 16 Lesestücke (s. Declamiren) fehlerlos aus dem Gedächtnisse aufschreiben können, an denen dann die Repetition der obigen Aufgabe vorgenommen werden kann.

Classe III (3 Stunden): **Der erweiterte einfache Satz.** Der Begriff desselben.

1. Die nähere Bestimmung des Satzgegenstandes.

a) Wenn der Satzgegenstand ein Hauptwort ist. Nähere Bestimmung durch ein Hauptwort im Wessenfalle. Die 4 Beugefälle und die Beugung der Hauptwörter. Concrete und abstracte Hauptwörter.

b) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Eigenschaftswort. Die Steigerung der Eigenschaftswörter und die drei Steigerungsformen.

c) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Zahlwort. Arten und Schreibung der Zahlwörter.

d) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein [besitzanzeigendes oder hinweisendes] Fürwort. Sämmtliche Arten der Fürwörter. Schreibung von „das“ und „daß“. Die Anredewörter in Briefen.

2. Die nähere Bestimmung der Satzaussage.

a) Die näheren Bestimmungen, wenn die Satzaussage ein Hauptwort ist (Repetition des Obigen);

b) wenn die Satzaussage ein Eigenschaftswort ist (Repetition des Obigen);

c) wenn die Aussage ein Zeitwort ist. Zunächst Repetition des Dagewesenen, dann Einübung der Conjugation. Die 3 Zeitformen in der Entwickelung und in der Vollendung. Unregelmäßig conjugirende Zeitwörter: kommen, bitten, lassen, fallen, reißen, schneiden, meiden, preisen, schnauben, backen &c. Die nähere Bestimmung des Thätigkeitswortes durch Angabe des Ortes (wo, woher, wohin?). Die hierher gehörenden Umstandswörter des Ortes und die Verhältnißwörter. Nähere Bestimmung der Zeit auf die Frage: wann, wie lange? Die hierher gehörenden Umstandswörter der Zeit. Nähere Bestimmung der Art und Weise auf die Frage: „wie ist die Thätigkeit geschehen?“ — Umstandswörter der Art und Weise. Die nähere Bestimmung des Zweckes oder Grundes auf die Frage: weßhalb oder warum?

d) Die Ergänzung der Thätigkeit (das Object). Transitive und intransitive Zeitwörter. Zeitwörter, welche den zweiten Fall regieren — den dritten Fall — den vierten Fall — den dritten und vierten Fall. Vielfache Beispiele! Ebenso die Rection der Verhältnißwörter (recht fest einzuüben!).

Jede Thätigkeit geschieht nicht nur in einer bestimmten Zeit, sondern kann auch in verschiedenen Redeweisen ausgedrückt werden. Die verschiedenen Rede- oder Aussageweisen (Erzählform, Befehlform, Wunschform, Frageform). Der Gebrauch der Interpunctionszeichen. Directe und indirecte Rede. (Kolon, Komma und Anführungszeichen.) Das Hauptsächlichste aus der Wortfolge. — Vielseitige Dictate.

Classe IV (2 Stunden): **Der zusammengesetzte Satz.** Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatz. Die Verbindung zweier Hauptsätze; die Satzverbindung. Semikolon und Komma. Zusammenstellende, entgegenstellende und begründende Bindewörter. Vielseitige Dictate. Die Zusammenschiebung zweier Hauptsätze oder der zusammengezogene Satz.

Die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen oder das Satzgefüge. Der Subjectsatz — der Objectsatz — der Beifügesatz — die Umstandssätze des Orts, der Zeit, der Art und Weise und des Grundes. Einübung der hierher gehörenden Bindewörter. Die Stellung des Nebensatzes als Vorder-, Zwischen- und Hintersatz. Interpunction. Die Verkürzung der Nebensätze. Die Neben-, Unter- und Ueberordnung der Sätze. Die Periode. — Im Winterhalbjahre: Nachweisung an Lesestücken!

Literatur. Ist ein Zweig des volksschulmäßigen Unterrichts in der Muttersprache reichlich vertreten, so ist es die Grammatik. Hier mögen außer dem im obigen Lehrgange bereits genannten „Schülerbuch“ noch folgende einschlägige Schriften Erwähnung und Empfehlung finden:

a) Ueber das Lehrverfahren: Richter, Ueber Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts (Leipzig, Klinkhardt); Bachmann, Satz und Wortlehre (Prag, Reichenecker); Bodri, Zweck und Ziel (Wiesensteig, Schmid); Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht (Leipzig, Klinkhardt); Manzer, Der onomatische Sprachunterricht (Prag, Dominicus); Stoy, Die deutsche Sprache (Wien, Markgraf & Müller); Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht (Leipzig, Brandstetter) u. m. A.

b) Lehrbücher: Riecke, Das Nöthigste aus der deutschen Sprachlehre (Stuttgart, Lindemann); Berke, Volksthümlich-praktischer Sprach-

unterricht (Neuhaldensleben, Eyraud); Dietlein, Der Sprachschüler (Wittenberg, Herrosé); Engelien, Leitfaden (Berlin, Schultze); Lüben, Ergebnisse (Leipzig, Brandstetter); Panitz, Grammatik (Leipzig, Klinkhardt); O. Schulz, Deutsche Sprachlehre (Berlin, Nicolai); Lüdemann, Aufgaben (Bremen, Strack); Kutzner, Hilfsbuch (Berlin, Heymann); Metger, Deutsche Satz- und Interpunctionslehre (Emden, Haynel); Jahn's Lehrbuch (Hannover, Helwing); Raßmann, Leitfaden (Münster, Coppenrath); Leyde, Praktischer Lehrgang (Königsberg, Theile); E. Schmidt, Die deutsche Satzlehre (Berlin, Schröder); Hermes, Unsre Muttersprache (Berlin, Guttentag); Tomberger, Praktischer Lehrgang (Graz, Leuschner & Lub); Wetzel (Berlin, Stubenrauch) u. m. A.

c) Die Aufsätze.

41. Bei den sprachlichen Darstellungen handelt es sich zuerst darum, daß die Kinder Gedanken haben, und sodann, daß sie die in ihrem Besitz befindlichen Gedanken logisch und in sprachrichtiger Form zuerst zum mündlichen, sodann zum schriftlichen Ausdrucke bringen. Die schriftliche Darstellung kann natürlich nur soweit gefordert werden, als die technischen Hauptschwierigkeiten bezugs der Schönschrift und Rechtschrift überwunden sind; denn so lange der Schüler noch mit dergleichen Dingen zu kämpfen hat, ist er nicht geschickt, seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Aufsatzes resp. auf die Gedanken zu wenden. Dabei ist indeß nicht zu vergessen, daß alle kalligraphischen und orthographischen Uebungen für den Unterricht in den Aufsätzen vorbereitend sein müssen und daß vor dem vierten Schuljahre von den Kindern keine eigentlichen Aufsätze verlangt werden dürfen.

Was die vorbereitenden Uebungen betrifft, so werden diese dadurch gepflegt, daß der Lehrer durch den gesammten Unterricht die entsprechende Quantität Gedanken in geeigneter Qualität darbietet; sodann daß er mit Aufbietung der größten Geduld und der zähesten Festigkeit die Kinder dahin bringt, daß sie im sprachrichtigen Ausdrucke und in lauter, reiner Aussprache sich über das Verstandene in vollständigen Antworten und in ganzen Sätzen, den Fragen des Lehrers gemäß, ausdrücken; daß sie ferner die in- und auswendig gelernten Stücke relativ musterhaft vortragen resp. declamiren und im Vorerzählen sich einige Uebung erworben haben; endlich daß sie im Schreiben soweit gefördert werden, daß sie gelesene Sätze und einzelne Stücke der Fibel nach der Vorlage orthographisch richtig ab- und nach Dictaten richtig aufzuschreiben im Stande sind. Dabei muß aber ausdrücklich betont werden, daß die gesammten Schreibübungen der beiden Elementarclassen vorzugsweise dem Zwecke dienen, die äußeren Schwierigkeiten möglichst zu überwinden und den Schüler zur richtigen Darstellung der äußeren Seite der Sprache, sowohl der sauberen Kalligraphie, als auch der richtigen Orthographie, zu befähigen. So bestehen also die im mündlichen Gedankenausdrucke wurzelnden schriftlichen Uebungen der beiden Unterclassen vorzugsweise in Uebungen des wort- und satzweisen Abschreibens (theils von der Wandtafel, theils aus der Fibel), dann im Aufschreiben, d. h.

im schriftlichen Reproduciren gelesener und auswendig gelernter Lesestücke (— sehr wichtig! —), sowie endlich im Niederschreiben von kleinen Dictaten nach den unter S. 153 näher erörterten Grundsätzen. Indem wir darauf hinweisen, daß die in diesem vorbereitenden Cursus zu vollziehenden Thätigkeiten bereits im Vorigen unter den Artikeln „Orthographie" und „Grammatik" näher besprochen worden sind, gehen wir sogleich zum zweiten Cursus über, der sich mit den eigentlichen Aufsatzübungen befaßt, welche mit dem 4. Schuljahre begonnen und bis zur Schulentlassung fortgesetzt werden.

42. Die mit dem 4. Schuljahre in Cl. III zu beginnenden Aufsätze sind entweder solche, welche gegebene Gedanken, oder solche, welche des Schülers eigene Gedanken enthalten. Es zerfallen demnach die Stilübungen in reproductive und productive. Die ersteren werden ermöglicht: a) durch das Lesebuch, durch gründliche, sachliche und sprachliche Zergliederung der Lesestücke; b) durch die unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; c) durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird. Die productiven Stilübungen der Schüler dagegen, welche sich theils auf Erfindung des Stoffes, theils auf Erfindung der Form, theils auf Erfindung beider richten, gehören den verschiedensten Aufsatzarten an, zu denen das Leben der Kinder den Stoff liefert (Beschreibungen, Vergleichungen, Erzählungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefe, Geschäftsaufsätze &c.).

Die Aufsätze sind entschieden das Wichtigste im Gebiete des Sprachunterrichts, die Krone des Ganzen, das Gesicht der Schule. „Man muß sich im Schreiben üben", sagt Herder; „denn der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele in wunderbarer Weise thätig. Nur die Völker, welche schreiben und lesen, sind in Wahrheit Culturvölker." So wichtig aber die Uebung in der schriftlichen Gedankendarstellung ist und so viel Zeit und Mühe auch manche Lehrer auf die Aufsätze verwenden, so wenig wird in manchen Schulen auf diesem Gebiete geleistet und so viel bleibt noch zu wünschen und zu bessern übrig. Der Grund dieser Erscheinung läßt sich auf mehrfache Weise erklären. Als die hauptsächlichsten Ursachen führen wir an: a) es fehlt an der Gesammtbildung; b) es fehlt an der nöthigen Uebung im Anfertigen der schriftlichen Aufsätze, besonders an der nöthigen mündlichen Vorbereitung; c) man sondert die Aufsatzübungen zu sehr von den übrigen Unterrichtsgegenständen ab, während man sie mit denselben verbinden sollte; d) man verlangt von den Kindern zuviel auf einmal, man verlangt Productionen, während die Volksschule mit geschmackvollen Reproductionen vollständig zufrieden sein sollte; e) man folgt meist keinem streng genetischen Stufengange.

Die Sache ist zu wichtig, als daß wir ihr nicht schärfer in's Gesicht sehen sollten.

43. Soll bezugs der Aufsätze ein ersprießliches Resultat erzielt werden, so darf es nicht an der nöthigen Uebung fehlen. Man begnügt sich in manchen Schulen damit, daß

man etwa alle 8 oder 14 Tage einen Aufsatz fertigen läßt; man übersieht aber dabei, daß ein so seltenes Arbeiten unmöglich zum Ziele führen kann. Wenn nicht jeden Tag ein Aufsatz gemacht wird (wenn nicht in's Buch, so doch auf die Schiefertafel); wenn nicht tagtäglich dem Kinde Gelegenheit geboten wird, über diesen oder jenen Gegenstand seines Gesichts- oder Erfahrungskreises sich schriftlich auszusprechen, und wenn der Lehrer nicht tagtäglich darauf hält, daß diese schriftlichen Uebungen so gut, als nur irgend möglich, von den Kindern gefertigt werden: dann ist die Erzielung eines erfolgreichen Resultates auf dem Gebiete des schriftlichen Gedankenausdruckes rein unmöglich. Jeden Tag muß geschrieben werden, — „kein Tag ohne Linie". Ob die Schüler ihren täglichen Aufsatz in der Schule oder zu Hause fertigen (das Erstere ist jedenfalls das Bessere), das hängt von mancherlei besonderen Umständen ab. Jedenfalls aber sollte der Lehrer nur dann die Forderung der Anfertigung eines Aufsatzes an die Kinder stellen, wenn er den Aufsatz so vorbereitet hat, daß ihn die Kinder gut anfertigen können. Es ist diese mündliche Vorbereitung resp. genaue Feststellung des Niederzuschreibenden um so nothwendiger, als außerdem die Kinder meist nicht wissen, was sie schreiben sollen. Aber es ist auch nothwendig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit unter den Augen und mit Beihilfe der Schüler selbst einen Aufsatz fertigt und den Kindern an diesem Musterbilde zeigt, wie man einen Aufsatz macht. Wer diesen Anreiz zur Nachahmung unterläßt, versäumt eines der besten Bildungsmittel.

Von den gefertigten Aufsätzen muß in den beiden Oberclassen wöchentlich einer (der beste) in's Aufsatzbuch geschrieben und dem Lehrer zur Correctur eingeliefert werden. Die Controle und Correctur der schriftlichen Arbeiten ist für den Lehrer zwar ein saures Stück Arbeit, allein die Correctur läßt sich nicht umgehen; denn ein Schüler, der seine Arbeit nach Kräften gut gemacht hat, hegt auch die berechtigte Erwartung, daß sie der Lehrer einer Durchsicht würdigt, ihn auf etwaige Fehler aufmerksam macht und ein Urtheil über den Werth der Arbeit abgibt. Thut dies der Lehrer nicht, dann liefert der Schüler bald flüchtige und — schlechte Arbeiten. Also umgehen läßt sich die Correctur nicht. Wohl aber läßt sie sich erleichtern, theils dadurch, daß der Lehrer einfache Aufgaben gibt und mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit der Orthographie und Reinlichkeit der Arbeiten hält, theils dadurch, daß er die Lösung gehörig vorbereitet und die Kinder genau mit dem Gedankengange, mit der Schreibung schwieriger Wörter &c. bekannt macht. Was die Ausführung der Correctur anlangt, so kann dieselbe auf verschiedene Arten geschehen: entweder durch den Lehrer allein, oder wechselseitig durch die Schüler, oder durch die Schüler und den Lehrer (Classencorrectur). Jede der genannten Arten hat Etwas für und gegen sich, und nur in der zweckentsprechenden Abwechselung liegt das Rechte. Unter allen Umständen aber muß der Lehrer verlangen, daß die Schüler von den mit rother Tinte angestrichenen Fehlern Einsicht nehmen und dieselben sorgsam verbessern. (Fehlerbuch!) Wer allzuviele Fehler macht, muß die Arbeit noch einmal fertigen. Der Lehrer würde übrigens in vielen Fällen

nicht nothwendig haben, in den Aufsatzbüchern seiner Schüler ein Blutbad anzurichten, wenn er jeden Schüler, der seine Arbeit gut machen kann, auch mit aller Strenge anhielte, sie wirklich gut zu fertigen. Nichts rächt sich hier mehr als unzeitige Nachsicht und Mangel an Festigkeit.

44. Man darf die Aufsatzübungen nicht von den übrigen Unterrichtsgegenständen isoliren, sondern muß sie mit dem gesammten Sprachunterrichte (Lesen, Declamiren, Grammatik), sowie mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte, in der Welt- und Naturgeschichte, Geographie und Physik 2c. in entsprechende Verbindung setzen. Es ist ja eine anerkannte Thatsache, daß es den Schülern meist nur darum an Worten fehlt, weil es ihnen an Gedanken fehlt. Diese Wort- und Gedankenarmuth wird sofort beseitigt, sobald der Unterricht des Lehrers gedankenerweckend ist und sobald der Lehrer an die Schüler die Forderung stellt, das schriftlich darzustellen, was der Lehrer ihnen mündlich vorgetragen hat, was sie gehört und verstanden, was sie im Lesebuche gelesen haben 2c. Wenn die Aufsatzübungen mit dem Schulleben in keine Verbindung gesetzt werden und wenn der Unterricht im schriftlichen Gedankenausdrucke Dinge fordert, die außerhalb des kindlichen Horizontes liegen (Beschreibung einer Seeschlacht, über die Nachtseite der Einsamkeit, der Krieg als Uebel und als Segen, Gespräche über einen Geizhals 2c.): dann lassen sich nur Scheinfrüchte, die weder Dauer noch Werth haben, erzielen. Das einzige Material, das wir unsern Schülern zu schriftlichen Arbeiten bieten sollten, muß, wie gesagt, die schriftliche Wiederholung des dem Kinde anderweit zugeführten Unterrichtsstoffes sein. Insbesondere müssen sich die Aufsatzübungen an das Lesebuch anschließen und sich in lebendige organische Verbindung mit dem geistlichen und weltlichen Lesestoff setzen.

Befolgt der Lehrer die hier angegebenen Andeutungen, dann wird er die Freude haben, daß auch die schwächeren Schüler Etwas aufzuschreiben im Stande sind und daß Jeder mit Lust und Liebe arbeitet. Der Lehrer braucht dann in der Aufsatzstunde nicht erst die Gedankenquellen zu öffnen und die Geistesschleußen aufzuziehen, sondern er hat nur den Gedankenstrom vor Abwegen zu bewahren und dafür Sorge zu tragen, ihn in's rechte Fahrwasser zu leiten. Der Lehrer ist dann in der Aufsatzstunde nur der Baumeister, der den Baurіß entwirft und den Bau überwacht. Das Bauen selbst aber ist Sache der Schüler, deren Arbeit um so besser von Statten gehen wird, je mehr sie über gutes Baumaterial zu verfügen haben und je klarer der Bauplan vor ihrem Geiste steht.

Mit diesem zweiten Punkte ist der dritte nahe verwandt:

45. Man soll in den Aufsatzübungen von den Schülern nicht Productionen verlangen, sondern mit der geschmackvollen Reproduction zufrieden sein.

Von den Schülern der Volksschule kann weder die Erfindung neuer Gedanken, noch die Erfindung der künstlerischen Form des Auf-

satzes verlangt werden. Ganz treffend sagt darüber Fr. Aug. Wolf: „Die Kinder sollen produciren, und es ist doch noch nicht lange her, daß sie selbst erst producirt wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Producirens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Onanie, ein schmähliches Unwesen." Abgesehen von dem Falle, daß man durch die Forderung der absoluten Production von den Kindern Unmögliches verlangt, schadet man auch durch solche Ueberspannung der Forderungen dem Charakter der Kinder. Ist nämlich der Knabe nicht im Stande, nach stundenlangem Kauen an der Feder einige Gedanken mühsam zusammenzustoppeln, oder kommt das Mädchen trotz geschwätziger Wortmacherei nicht an's Ziel: dann wenden sich Beide um Hilfe flehend an Vater oder Mutter, an Vetter oder Muhme, Bruder oder Schwester, und was sie diesen mühsam ab- und ausgepreßt haben, wird zuletzt dem Lehrer als eigene Arbeit abgeliefert. So betrügt man sich und — Andere. Dazu kommt noch der andere Umstand, daß, streng genommen, das spätere Leben der Kinder keine eigenen schriftlichen Productionen verlangt. Der Handwerker, der schriftlich seine Waaren zu bestellen hat, die Hausfrau, die einer Freundin einen schriftlichen Auftrag ertheilt, sie Alle haben nicht erst nothwendig, Gedanken zu erfinden. Es fällt ihnen nur die Aufgabe zu, die durch das Leben dargebotenen Gedanken richtig zu reproduciren und sie in richtiger Form auszudrücken. So sehr wir demgemäß im Rechte zu sein glauben, wenn wir die Forderung der absoluten Production im Namen der Pädagogik und Humanität abweisen, so soll damit doch nicht gesagt sein, daß dem Schüler überhaupt nicht zugemuthet werden sollte, eigene Gedanken zur schriftlichen Darstellung zu bringen. Nicht jede Production an sich ist für die Kinder unausführbar; denn jede schriftliche Darstellung, für welche der Stoff aus dem Schüler entwickelt und durch die mündliche Vorbereitung des Lehrers in die richtige Form gebracht worden ist, so also, daß der Schüler das in ihm fertige Sprachproduct nun selbstständig und selbstthätig aufsetzen kann, ist auch ein productiver Act (relative Production), und zwar ist diese Art der Production für Kinder nicht allein nicht zu hoch, sondern ganz zweckentsprechend. Daher sind derartige relative Productionen auch mit und neben der eigentlichen Reproduction vom Anfange in der Form von Nachbildungen oder in der Form von Neubildungen recht fleißig zu üben.

46. Dieses Ziel wird freilich erst dann erreicht werden, wenn den Aufsatzübungen ein genetischer Stufengang zu Grunde liegt. Im Ganzen kann man beim Lehrgange der schriftlichen Aufsatzübungen vier Abstufungen unterscheiden.

a) Man gibt dem Schüler Stoff und Form. Das wortgetreue Ab- und Aufschreiben der Lesestücke sind die ersten Anfänge dieser Art, durch welche man Stilübungen erhält, die in der Weise fortschreiten können, daß man den Schüler anhält, ein vorgelesenes Musterbeispiel auf Grund der Gehörsauffassung niederzuschreiben. (Niederschrift

mündlicher Erzählungen.) Die zweite Stufe der Aufsatzübungen würde sodann darin bestehen, b) daß man dem Schüler nur den Inhalt gibt und daß man von ihm die Form verwandeln oder finden läßt. Ist diese Formumänderung grammatischer Art, dann handelt es sich um Aenderung einer Erzählung in ein anderes Zahl- oder Personenverhältniß, in eine andere Zeit- und Aussageform ꝛc.; ist dagegen die Umänderung stilistischer Art, dann handelt es sich um Umsetzung einer poetischen Darstellung in Prosa, um Verwandlung eines Gespräches in die Form einer Erzählung, um Darstellung einer Beschreibung in Briefform u. s. w. Die materiellen Umänderungen eines gegebenen Stoffes, die hierbei mit vorkommen, bestehen entweder in Zusammenziehungen oder Erweiterungen eines gegebenen Inhaltes. Die letztere Uebung ist weniger fruchtbar als die erstere, bei der es darauf ankommt, mit scharfem Blicke das Wesentliche vom Unwesentlichen, Hauptsachen von Nebensachen zu scheiden. Die Concentration ist eine dem späteren Leben äußerst nützliche Verstandes- und Stilübung.

Die dritte Stufe der Stilübungen betrifft c) diejenigen Arbeiten, bei denen es sich um Erfindung eines neuen Inhaltes in einer bereits vorhandenen Form handelt. Hierher gehören die sogenannten Nachbildungen. Man kann derartige Nachbildungen damit beginnen, daß man z. B. dem Schüler die Beschreibung einer Schiefertafel, einer Kuh, eines Kirschbaums ꝛc. gibt und daran die Forderung knüpft, nach dem gegebenen Vorbilde die Beschreibung einer bestimmten Schiefertafel, einer bestimmten Kuh, eines bestimmten Kirschbaumes zu liefern. Jedes einigermaßen gute Lesebuch gibt außerdem hinreichende Veranlassung zu Nachbildungen einfacher Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. Eine höhere Art von Nachbildungen sind diejenigen, bei denen man den Schülern allgemeine Dispositionen gibt, die bei der Beschreibung aller Gegenstände ein und derselben Classe mit geringen Abänderungen zu Grunde gelegt werden und die dem Schüler zugleich als logisches Fachwerk dienen können. So eignet sich z. B. zur Beschreibung jeder Pflanze die Disposition: 1) Wie heißt die Pflanze? 2) Wo wächst sie? 3) Wann blüht sie? 4) Beschreibung ihrer einzelnen Theile, und zwar nach folgender Reihenfolge: Wurzel, Stengel, Kelch, Blüthe, innere Theile der Blüthe. 5) Nutzen oder Schaden der Pflanze. — Zur Beschreibung von Werkzeugen, Geräthen, Kleidungen, Möbeln, Waffen ꝛc. lautet die Stilregel: 1) Was ist das Ding? (Gattungsbegriff, Classificirung.) 2) Wozu dient es? 3) Wer macht es? 4) Woraus? 5) Welche Theile hat es? 6) Was für Arten desselben gibt es? 7) Was ist sonst noch Bemerkenswerthes zu sagen? — Wenn solche allgemeine Dispositionen vom Lehrer unter Beihilfe der Schüler festgestellt und sicher eingeprägt werden und wenn zu jeder derselben der Schüler durch den Lehrer ein ausführliches Musterbeispiel erhält, nach dessen Vorbild er sein Nachbild gestalten kann, so wird man bald die Erfahrung machen, daß man an dieser Art Aufsätze treffliche Gelegenheit zu Stilübungen hat.

d) Die letzte Stufe der Stilübungen besteht darin, daß der Schüler unter Beihilfe des Lehrers den Stoff und die Form der Darstellung

findet. Wir haben dieser Art der Aufsätze schon oben Erwähnung gethan und darauf hingewiesen, daß zu diesen relativen Productionen nicht allein das Lesebuch, sondern auch der Schulunterricht, besonders der Realunterricht, hinreichende Gelegenheit gibt. Vergleichungen, Schilderungen u. s. w. entstehen dann in hinreichender Zahl und geeigneter Art.

47. Drei Sätze sind hierbei für den jungen Lehrer noch von besonderer Wichtigkeit.

a) Es darf Nichts gearbeitet werden, was außerhalb des Erfahrungs- und Berufskreises der Schüler liegt. „Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah."

b) Die leichtesten Aufgaben sind die besten. Eine einfache Aufgabe, gut und einfach gelöst, ist mehr werth als weitschichtige Arbeiten voll verkehrter Dinge und hochtrabender Redensarten.

c) Für den einfachen Gedanken des Kindes paßt das weite Faltenkleid künstlicher Satzgefüge und Perioden nicht. Was das Kind niederschreibt, muß einfach, schlicht, kurz, aber präcis und correct sein. Um diese Einfachheit zu ermöglichen, hat man vorgeschlagen, daß die Stilübungen allezeit mit den grammatischen Uebungen Hand in Hand gehen möchten, so daß z. B. in den Unterclassen nur Aufsätze mit einfachen Sätzen, in der Mittelclasse nur Aufsätze mit erweiterten einfachen Sätzen, und in der Oberclasse nur Aufsätze mit zusammengesetzten Sätzen gefertigt werden möchten. Läßt sich nun dieser Vorschlag auch nicht streng durchführen, so ist er doch der Beherzigung werth. Jedenfalls ist es aber nicht Aufgabe der Volksschule, die Schüler im Bauen künstlicher Satzgefüge und verwickelter Perioden zu üben. Die Volksschule soll überhaupt darauf verzichten, dem Schüler zu einem bestimmten Stil zu verhelfen, der die Eigenthümlichkeit des Schülers bezeichnet. — Das Buffon'sche Wort: „Der Stil ist der Mensch", wird erst zur Wahrheit im späteren Leben des Kindes, wenn dessen Sprachbildung mit dem Gewinn an Gedankenreichthum, an Lebenserfahrungen und an Gemüthstiefe gewachsen ist. Die Befähigung, seine Gedanken in einem die Eigenthümlichkeit bezeichnenden Stil auszudrücken, ist nicht das Resultat eines kurzen Schullebens, sondern die Frucht der ganzen Entwickelung eines Menschen, wobei gute Anlagen, Haus und Schule, Erziehung und Unterricht 2c. zusammenwirken müssen.

Uebrigens versteht es sich von selbst, daß die im obigen Stufengange bezeichnete Reihenfolge in der Schulpraxis nicht so streng getrennt werden kann, wie dies in der Theorie möglich ist. Es liegt ja in der Natur des Menschengeistes, daß sich eine höhere Geistesthätigkeit nicht erst dann einstellt, wenn die vorhergehende niedere ihre volle Entwickelung erlangt hat, sondern daß das Zukünftige schon als Keim in der Gegenwart liegt, und daß ein Fortschritt immer den anderen bedingt, fördert und vollendet.

Lehrplan für die Aufsatzübungen.

48. Der vorbereitende Cursus in **Classe I und II** ist zum größten Theile in dem oben aufgestellten Lehrgang für Orthographie und Grammatik enthalten. Wenn das dort Gebotene zur richtigen Auffassung, zur sicheren Aneignung und zur praktischen Anwendung, resp. zur schriftlichen Darstellung kommt, so ist ein guter Theil der Vorbereitung erreicht. Ohne fleißige schriftliche Uebungen läßt sich freilich Nichts leisten, denn Orthographie und Grammatik lassen sich nun einmal nicht anders erobern als mit der Feder (dem Griffel) in der Hand. — Abgesehen von den im obigen Lehrplan aufgestellten orthographischen und grammatischen Uebungen müssen die Schüler angehalten werden, angeschriebene Wörter und Sätze von der Wandtafel, oder Sätze und Lesestücke aus dem Lesebuche bis auf den Punkt genau abzuschreiben, einfache Fragen schriftlich zu beantworten, memorirte Lesestücke aus dem Gedächtnisse schön und genau niederzuschreiben (s. den Plan für das Declamiren), kleine leichte Umwandlungen mit den Lesestücken vorzunehmen (Aenderung des Zahl-, Personal- und Zeitverhältnisses) und bekannte Lesestücke nach gegebenen Andeutungen nachzubilden. Die ganze Kunst der Spracherlernung besteht ja darin, daß man die Sprache in ihren Wörtern, Sätzen und Formen in beliebigen Mustern sich aneignet und dann das Erlernte mit Bewußtsein wieder zur Darstellung bringt. Neben den in der Schule zu bewerkstelligenden schriftlichen Uebungen muß auch der häusliche Fleiß der Kinder zu Hilfe genommen werden, indem den Kindern jeden Tag eine kleine, leichte Aufgabe zur schriftlichen Lösung gestellt wird. Die Unterlassung dieser Forderung schadet ebensosehr als die Ueberbürdung mit schriftlichen Arbeiten. Die goldene Mittelstraße ist hier der einzig richtige Weg.

Classe III (3 Stunden) hat es zunächst mit den formstrengen Uebungen der schriftlichen Darstellung zu thun. Nicht daß damit gesagt sein sollte, als ob auf den Inhalt Nichts ankäme (im Gegentheil!); wohl aber ist zu merken, daß die richtige Auffassung und präcise Darstellung der Form den sichersten Untergrund für spätere Leistungen bildet. Die Rücksichtnahme auf das Unterrichtssubject (das Kind) wie auf das Unterrichtsobject (den Lehrstoff) muß für den einzuhaltenden Stufengang maßgebend sein. Im Allgemeinen kann man auch hier sagen, daß für den obigen Zweck die Ab- und Aufschreibeübungen, sofern sie richtig betrieben werden, die besten Dienste leisten. Eine weitere Uebung ist das Nachbilden bestimmter Satzbeispiele (s. Grammatik). Sodann kommen hinzu Uebungen im schriftlichen Nacherzählen mündlich vorerzählter Geschichten (biblischer und weltlicher Stoffe), sowie schriftliche Beschreibungen sinnlicher Dinge, z. B. Geräthe, Pflanzen, Thiere, wobei der Lehrer schwierige Wörter stets an die Wandtafel schreibt. Der Lehrer läßt die Kinder den Stoff zu einer gegebenen Disposition suchen, oder ordnet den ordnungslos zusammengetragenen Stoff, indem er eine Disposition entwickelt. Ist dann z. B. die Disposition zur Beschreibung des Tisches so festgestellt: Was ist der Tisch? Wer macht den Tisch? Woraus? Welche Theile hat der Tisch? Wozu wird er gebraucht? —: dann werden dieser Beschreibung eine Anzahl ähnlicher Beschreibungen nachgebildet, z. B. die Beschreibung des Stuhles, der Wandtafel, des Ofens. Stoff und Disposition zur Beschreibung von Pflanzen und Thieren liefert der naturgeschichtliche Unterricht. Zu kleinen Schilderungen gibt das Leben Veranlassung (Schilderung des Herbstes, des Jahrmarktes). Den Raum einer Schreibseite soll aber eine derartige Beschreibung nicht überschreiten. Am wichtigsten sind für Classe III die schriftlichen Uebungen im Anschluß an das Lesebuch, theils Nachbildungen (Imitationen) zu gegebenen Lesestücken, theils Umwandlungen des Ausdruckes, theils Umformungen gegebener Darstellungen (Darstellung in veränderten Aussageweisen, Umwandlung der Gesprächsform in die Erzählungsform, der directen Rede in die indirecte, Darstellung einer Erzählung in Briefform, Umwandlung historischer Gedichte in Prosa), theils Auszüge aus größeren Stücken, Zusammenziehungen (Concentrationen), theils Erweiterungen (Amplificationen) 2c. Allezeit muß aber als Grundsatz gelten, daß eine Arbeit um so besser ausfällt, je kleiner und leichter sie ist. Auf guten und schönen Stoff muß der Lehrer mit allem Fleiß bedacht sein. An einer ersprießlichen Vorbereitung darf er es nie fehlen lassen. Wo der Acker gut besäet ist, werden sich auch gute Früchte zeigen. Von den an jedem Tage gefertigten Aufsätzen wird

wöchentlich einer (in der Schule) in's Aufsatzbuch geschrieben und vom Lehrer (zu Hause) mit rother Tinte corrigirt. Schlechte, unreinliche Aufsätze predigen des Lehrers Schande.

Classe IV (3 Stunden): Sind die Kinder in der strengen Nachahmung guter Formen fleißig geübt, so ist für die Aufsatzübungen der Oberclasse eine gute Grundlage gewonnen. Hier ist die schönste Gelegenheit geboten, zu zeigen, ob der gesammte Sprachunterricht in rechter Weise ertheilt worden ist. Die Aufsätze sind ja nichts Anderes als die Früchte früherer Saaten.

Was die Zahl der zu fertigenden Aufsätze anlangt, so ist es auch hier geboten, daß jeden Tag ein Aufsatz gefertigt wird, sei's auf die Schiefertafel, sei's in's Diarium. Von den gefertigten Aufsätzen wird jede Woche einer in's Aufsatzbuch geschrieben, vom Lehrer genau corrigirt und dann nochmals von den Schülern abgeschrieben. Die Unterscheidung der Aufsatzbücher in „Reinschrift" und „Unreinschrift" ist unstatthaft, weil im letzteren Falle die Unreinlichkeit gleichsam officiell gebilligt wird. Was die Stoffe zu den Aufsätzen anlangt, so sind dieselben theils dem Lesebuche, theils dem gesammten Schulunterrichte zu entnehmen. Im ersteren Falle ist es empfehlenswerth, mit den Kindern ein Lesestück ein- oder zweimal zu lesen und sodann sofort die Anforderung an die Kinder zu stellen, das Lesestück aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben. An die Stelle des Vorlesens kann auch das Vorerzählen treten. Außerdem sind die auf der vorhergehenden Stufe angegebenen Uebungen im Anschluß an das Lesebuch fortzusetzen. Das Lesebuch bietet zu den verschiedensten Um- und Neubildungen reichen Stoff; für letztere mögen hier z. B. die freien Nachbildungen, die Deutungen von Parabeln, die Anfertigung von Parallelen auf Grund der Vergleichung zweier Lesestücke, Charakterschilderungen, Concentrationen &c. genannt sein. (Vgl. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung. Gotha, bei E. F. Thienemann.) Es ist dabei immer dafür Sorge zu tragen, daß die Aufsätze nicht über einen Leisten geschlagen sind, und daß den Kindern bezugs des Satzbaues &c. freier Spielraum gestattet werde. Das Gängeln muß endlich einmal aufhören und die Selbstständigkeit des Schülers zum Rechte kommen.

Die größte Zahl der Aufsätze für die Oberclasse ist aus dem Gesammtunterrichte der Schule, insbesondere aus dem Realunterrichte, zu entnehmen. Was der Lehrer in der geographischen Lehrstunde erzählt, in der Naturgeschichtsstunde beschrieben, im Geschichtsunterrichte dargestellt, in der Physik entwickelt hat, das kommt in der letzten 1/4 oder 1/2 Stunde zur schriftlichen Verarbeitung resp. Wiederholung, und die Schüler haben dann Gelegenheit, zu zeigen, ob sie die Sache verstanden haben und ob sie richtig hören und logisch denken können. Für den Lehrer aber werden die Schüleraufsätze zu einem Spiegel der Selbsterkenntniß. Denn wo es an den Aufsätzen fehlt, da fehlt es am Unterrichte, und wo es am Unterrichte fehlt, da fehlt es am Lehrer. Die Entschuldigung: „Meine Schüler sind alle zu dumm", ist stets ein Armuthszeugniß für den Lehrer.

Außer den obigen Uebungen ist für die Oberclasse wöchentlich noch eine besondere Stunde zur Anfertigung von sogenannten Geschäftsaufsätzen anzusetzen. Wir sind der Meinung, daß man diese Seite der Stilübungen nicht verfrühen darf; aber wir meinen auch, daß sie nicht vergessen werden darf. Die verschiedenen Arten der Briefe, Quittungen, Rechnungen (Haushaltungsetat), Zeugnisse, Contracte, Berichte, Reverse &c. werden in dieser einen Sprachstunde mit den Schülern besprochen und nach Mustern fleißig geübt, damit die Schüler die realen Verhältnisse des Lebens kennen lernen und nach ihrer Entlassung aus der Schule sich zweckentsprechend zurechtfinden können. Die Unbeholfenheit mancher Menschen ist in diesen Dingen so groß, daß die Schule sich der Pflicht, diesem Uebelstande abzuhelfen, nicht entziehen darf, falls sie sich nicht der Gefahr aussetzen will, in ihrer Gesammtwirksamkeit ganz und gar verkannt zu werden.

Literatur: Jütting, Muster und Aufgaben (Aurich, Frerichs); Junghänel und Scherz, Weigeldt und Richter, Stilarbeiten (Chemnitz, Focke); Rudolph, Praktisches Handbuch (Berlin, Nicolai); Petermann, Aufgabenbuch (Dresden, Adler); Engelien, Samm-

lung von Musteraufsätzen (Berlin, Schultze); Hufschmidt, Stilübungsbuch (Elberfeld, Bädecker); Schlimpert, Praktisches Aufgabenbuch (Meißen, Mosche); Lampert, Methodisches Handbuch (Freiburg i./B., Herder); Gollnisch, Die Aufsatzübungen (Striegau, Hoffmann); Fischer, Aufsatzlehre (Langensalza, Greßler); Meißner, Der deutsche Aufsatz (Chur, Hitz); Kehr, Materialien (Gotha, Thienemann).

Briefe und Geschäftsaufsätze: Lüben (Leipzig, Brandstetter); Sillib, Knabenbriefe (Gütersloh, Bertelsmann); dessen Mädchenbriefe (Mannheim, Löffler). Außerdem s. oben Petermann, Kehr u. A.

Für gehobnere Schulen: Sommer, Hand- und Hilfsbuch, über 1000 Aufgaben (Cöln, Du Mont-Schauberg); Kriebitzsch, Siebensachen (Berlin, Stubenrauch); Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stil (Darmstadt, Diehl); Günther, Entwürfe (Eisleben, Reichardt); Kehrein, Entwürfe (Paderborn, Schöningh); Wisseler, Sammlung (Soest, Schulbuchhandlung); Rinne, Dispositionslehre (Stuttgart, Becher).

49. Schauen wir am Schlusse unserer Betrachtung auf das Gesammtgebiet des deutschen Sprachunterrichtes zurück, so bestätigt sich das am Eingange derselben ausgesprochene Urtheil, daß der deutsche Sprachunterricht zu den wichtigsten und schwierigsten Unterrichtsgegenständen der Volksschule zu zählen ist. Es gehört dazu ein tüchtiger Lehrer, der es versteht, durch die Kraft seines Geistes eine gute Schulzucht herzustellen. Wenn diese fehlt, durch welche den Schülern der Geist zum Einstreuen der Samenkörner geöffnet wird, da wachsen auf dem Felde des deutschen Sprachunterrichtes nur Disteln und Dornen. Es gehört dazu sodann ein sprachgewandter Lehrer, der seinen Schülern in Allem, was die Sprache betrifft, ein nachahmungswerthes Muster ist — ein Muster in der Deutlichkeit, Lautrichtigkeit und Klarheit der mündlichen, wie ein Muster in der Richtigkeit, Gewandtheit und Schönheit der schriftlichen Rede. Die tägliche Zeitungsliteratur oder der Klatsch der Localpresse führen freilich nicht zu diesem Ziele; wohl aber wird das Studium der Classiker und das Lesen guter Fachzeitschriften und Lehrbücher zum Ziele führen. Zu diesem Fleiße des Lehrers muß sich sodann die methodische Geschicklichkeit gesellen, durch welche es dem Lehrer möglich wird, den Stoff gut zuzubereiten und ihn in naturgemäßer Weise an die Kindesseele heranzubringen. Daß dies so manche Lehrer nicht verstehen, das ist das große Unglück in vielen Gemeinden! — Zu einem guten Sprachunterrichte gehört aber nicht allein ein guter Lehrer, sondern auch ein gutes Lesebuch. Darauf muß vor Allem ein Hauptgewicht gelegt werden, daß das Lesebuch jene Musterstücke liefere, an denen die Sprache und ihr Leben erforscht werden soll. Mögen die Feinde des analytischen Sprachunterrichtes sagen, was sie wollen, — das Eine steht unumstößlich fest, daß ohne ein gutes Lesebuch ein guter Sprachunterricht unmöglich ist. Das Lesebuch muß nicht allein Musterstücke enthalten, sondern es muß selbst ein Musterstück sein. Das Lesebuch ist das pädagogische Glaubensbekenntniß der Schule, der Thermometer, an

dem man die Lebenswärme der Schule mißt, und ein Mittel, sie zu erzeugen. Das Lesebuch muß darum die Fähigkeit in sich haben, ein Lebensbuch zu werden und der Familie Früchte zu bringen. Dies wird geschehen, wenn es den folgenden vier Zwecken dient: a) dem idealen Zwecke — denn es soll den inneren Menschen bilden; b) dem literar-geschichtlichen Zwecke — es soll dem Volke und den Kindern des Volkes die edelsten Blüthen der vaterländischen (volksthümlichen) Classiker bieten; c) dem formalen Zwecke — es soll der Mittelpunkt des Sprachunterrichtes, der Sprech-, Schreib-, Aufsatz- und Denkübungen sein; d) dem realen Zwecke — es soll gemeinnützige Kenntnisse verbreiten helfen. Das Letztere ist übrigens nur untergeordneter Natur, denn nicht das Realistische, sondern das Reinmenschliche, das Ideale ist die Hauptsache. Jedenfalls darf das Lesebuch nicht den Realunterricht überflüssig machen oder ersetzen wollen, und jenes Verfahren, bei welchem man den gesammten Realunterricht an das Lesebuch anschließt, ist darum nach keiner Seite hin zu empfehlen. Das Eine aber ist jedenfalls durch die bisherigen Auseinandersetzungen klar geworden: Alles, was ein guter Lehrer aus dem Schatze seines eigenen Sprachreichthums und aus dem Schatze des Lesebuchs für seine Schüler zu Tage gefördert hat, muß dem Schüler durch fleißige, vielseitige und consequente Uebung angeeignet werden. Ohne vielfache und vielseitige Uebung läßt sich im deutschen Sprachunterricht Nichts leisten. Gutes Sprechen und verständiges Schreiben, diese zwei Empfehlungsbriefe für's Leben, beruhen wie alle Künste auf dem „Können" und wie alles Können auf der Uebung. Um diese Uebung zu einer allseitig bildenden zu machen, ist freilich nothwendig, daß alle zum Sprachunterrichte gehörigen Disciplinen organisch ineinandergreifen, so daß Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik sich gegenseitig bedingen und vorbereiten, fördern und vollenden. Was das Kind spricht, schreibt es, und was es gelesen hat, werde wieder ge- und besprochen, um durchaus verstanden zu werden.

„Eins muß in das Andre greifen,
Eins durch's Andre blühn und reifen."

Werden diese Bedingungen erfüllt, dann läßt der Unterricht gute Früchte hoffen. Ohne tüchtige Arbeit ist freilich ein günstiges Resultat nicht möglich, und es gilt darum, dem Schüler wie dem Lehrer das Wort des Dichters an's Herz zu legen:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

III. Die mathematischen Lehrfächer.

Der mathematische Unterricht der Volksschule zerfällt in zwei Theile: 1) in das bürgerliche Rechnen; 2) in die praktische Geometrie. Jenes hat es mit den Zahlengrößen, diese mit den Raumgrößen zu thun.

1. Der Rechenunterricht.

„Es ist ein langer, dummer und abgeschmackter Wahn, daß man für das Rechte und Gute nur durch den Religionsunterricht erziehe, nicht auch durch andere Unterrichtsfächer, nicht auch durch den Rechenunterricht. Aller wahre Unterricht wirkt Menschenbildung ..... Mehr kann er nicht leisten, so viel soll er aber leisten. Auch der Rechenunterricht bildet für das Wahre, Gute und Tüchtige, denn er erzeugt die Liebe zum Wahren; er hat folglich eine sittliche Wirkung. Durch Alles das Eine: Menschenbildung.“
Diesterweg.

1. Unter den Lehrgegenständen der Volksschule verdient auch der Rechenunterricht die Aufmerksamkeit des Lehrers in ganz besonderem Maße. Diese Behauptung rechtfertigt sich, wenn man bedenkt, daß der Zweck der Volksschule nicht allein darin besteht, für das praktische Leben vorzubereiten, sondern auch — und zwar hauptsächlich — die geistigen Anlagen und Kräfte der Schüler zu entwickeln und auszubilden, und daß dieser Zweck durch den Rechenunterricht, wenn er in der rechten Weise betrieben wird, in hohem Grade gefördert werden kann.

Betrachten wir zuerst den materialen Werth des Rechnens, so ist es erfahrungsmäßig, daß nicht nur Diejenigen das Rechnen resp. das Berechnen können müssen, deren Beruf ein tieferes Eindringen in das Gebiet der Rechenkunst nothwendig macht, sondern daß eine mehr oder weniger geübte Fertigkeit im Rechnen, Ausrechnen und Berechnen auch von jedem Menschen gefordert wird, der mit den Geschäften des gesellschaftlichen Lebens, mit Handel und Wandel, zu thun hat. Jedes Alter, jedes Geschlecht und jeder Stand, selbst der niedrigste Beruf, macht Ansprüche auf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit. Die niedrigste Dienstmagd wie der höchste Finanzbeamte, der arme Taglöhner wie der reiche Kaufmann müssen rechnen können, wenn sie im Leben dem Betrug nicht in die Hände fallen und nicht in schmachvoller Abhängigkeit von Anderen leben wollen. Wer nicht rechnen kann, ist hundert und tausend Verlegenheiten ausgesetzt und ist darum ein bedauernswerther Mensch.

Erweist sich schon in materialer Beziehung der Rechenunterricht als nothwendig, nützlich und unerläßlich, so gilt dies in noch höherem Grade in formaler Hinsicht. Das Rechnen ist eines der vorzüglichsten Mittel der menschlichen Geistesbildung, und mit Recht fordert daher unser Volk in erster Linie von der Volksschule den Unterricht in „Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen“. Das Denken an und mit Zahlen, die gehörige Auffassung und Gliederung der Zahlenverhältnisse, die damit und dadurch zu bewerkstelligenden Combinationen und Schlußfolgerungen sind vortreffliche Mittel zur Entfaltung und Ausbildung des jugendlichen Geistes und zur Kräftigung des ganzen inneren Menschen. Gediegene Bildung ist seine Frucht, denn wird der Rechenunterricht in rechter Weise ertheilt, dann bekommt das Kind nicht allein eine Menge klarer Anschauungen von Zahlengrößen, sondern durch Festhaltung derselben wird auch das Zahlengedächtniß in wirksamer Weise gebildet. Leitet ferner der Lehrer die Schüler an, die klar erkannten

Sach- und Zahlenverhältnisse zu benutzen, um selbst Aufgaben zu bilden, so wird durch den Rechenunterricht auch der Phantasie des Kindes gesunde Nahrung geboten. Am wichtigsten ist jedoch der Rechenunterricht als Mittel zur Cultur des Verstandes. Wenn der Schüler aus einer Anzahl von Beispielen auf dem Wege der Induction die Regel aufzusuchen hat, der die Beispiele untergeordnet sind; wenn er die gewonnene Regel auf Fälle des praktischen Lebens anzuwenden hat; wenn er eingekleidete Aufgaben auflösen, die Aufgaben in ihre einzelnen Bedingungen zergliedern und aus der Natur derselben die Rechnungsarten, die in diesem oder in jenem Falle zur Anwendung zu bringen sind, erschließen muß; wenn er dadurch veranlaßt wird, seine Gedanken auf Einen Punkt zu sammeln, Nebensächliches oder Ungehöriges auszuscheiden, bestimmte Sach- und Zahlenverhältnisse scharf zu beurtheilen, sachgemäß zu ordnen, sie logisch mit einander zu vergleichen und aus den gewonnenen Resultaten Schlüsse zu ziehen: so sind das vortreffliche logische Operationen, welche, wie bei kaum einem anderen Lehrfache, die Präcision des Denkens, die Schärfe des Urtheils, die Gründlichkeit der Ueberlegung und die Klarheit des Geistes ausbilden. Daß ferner durch einen guten Rechenunterricht die Freude an scharfsinnigen Beobachtungen, an gesetzmäßigen Vorgängen, an Ordnung, Pünktlichkeit und Wahrheit wächst, und daß der Wille des Schülers gekräftigt wird, wenn er sich unter klar begründete, feste Regeln beugen lernt, — dies darf, um des sittlichen Einflusses willen, sicherlich nicht unterschätzt werden. Und so ist es denn also wahr, daß der Rechenunterricht nicht allein intellectuell, sondern auch sittlich wirkt, und daß er nicht allein Verstandesbildung, sondern auch allgemeine Menschenbildung fördert. Aus alledem erhellt zugleich, mit welchem Rechte die alten Griechen die Größenlehre „Mathematik" nannten, d. h. sie als eine Wissenschaft bezeichneten, die es vorzugsweise werth sei, daß man sie erlerne.

2. Das Rechnen, mag man dasselbe als Wissenschaft oder als Kunst auffassen, hat freilich einen so bedeutenden Umfang, daß der Volksschule nur ein bescheidener Theil zuzuweisen ist, und selbst dieser muß aller wissenschaftlichen Form entkleidet werden, mindestens müssen alle gelehrten Ausdrücke so viel als möglich wegfallen. Trotzdem gilt von diesem Theile des Volksschulunterrichtes dasselbe, was oben vom großen Ganzen gesagt wurde. Der Lehrer hat alle Ursache, diesem Unterrichtsgegenstande seine volle Aufmerksamkeit und einen guten Theil seiner Berufsthätigkeit zuzuwenden; denn ein Lehrer, der im Rechenunterrichte nachlässig oder ungeschickt ist, versündigt sich an seinen Schülern, an seinem Berufe und an seinem eigenen Geiste. Wie überall, so kommt es aber auch beim Rechenunterricht auf das Wie, auf die Methode an.

Ob der Lehrer die richtige Methode betreibt, mag er nach folgenden Gesichtspunkten bemessen, nach denen ein guter Rechenunterricht zu beurtheilen sein dürfte.

3. **Der Rechenunterricht muß auf allen Classenstufen von der Anschauung ausgehen**, er muß also in erster Linie

Anschauungsunterricht sein. Die Anschauung ist die Grundlage alles Wissens und das Fundament alles Denkens. Wer darum die Schüler durch das Rechnen zu deutlichen Vorstellungen und zu richtigen Schlüssen führen will, darf nicht mit der abstracten (unbenannten) Zahl anfangen, sondern muß von concreten Dingen ausgehen. Nur das Rechnen mit concreten Zahlengrößen erfreut die Kleinen, erzeugt Frische und reizt ihr Denken. An Anschauungsmitteln darf es darum der Lehrer beim Rechenunterrichte nicht fehlen lassen. Eine sogenannte Rechenmaschine (die russische Rechenmaschine, die Heer'schen Quadrate, die Schulz'schen Holzklötzchen, die Denzel'sche Leiter, die Born'sche Punktmaschine rc.) ist sehr empfehlenswerth und wird, vorausgesetzt, daß der Lehrer sie zur rechten Zeit und in der rechten Weise zu benutzen versteht, der Sache sicherlich gute Dienste leisten. Nur soll der Lehrer nicht glauben, es sei mit einer sogenannten Rechenmaschine abgethan. Als Anschauungsmittel müssen nämlich (in Cl. I) noch andere stereotype und nicht stereotype Dinge hinzukommen, an denen der Lehrer die Zahlen, ihre Combinationen und Verhältnisse zu veranschaulichen und zu erläutern hat. Zu den stereotypen Anschauungsmitteln gehören außer den oben genannten Kugeln, Klötzchen und Figuren: die Finger des Menschen, die Hände der Schüler, die Striche an der Wand- und auf der Schiefertafel, sowie Holzstäbchen rc. Zu den nicht stereotypen Anschauungsmitteln dienen: a) Theile des menschlichen Körpers (Mund, Augen, Zähne rc.); b) Thiere und deren Theile (Füße, Hörner, Flügel); c) Pflanzen (Blätter, Blumenkrone, Kelch, Früchte); d) das Schul- und Wohnzimmer (Wände, Fenster, Stühle rc.); e) der Wohnort (Thurm, Kirche, Schloß, Teich, Fluß, Straße rc.); f) Werkzeuge oder Instrumente (Pfeil, Säge, Uhr, Geige rc.); g) Raumgrößen (Dreiecke, Kreise, Würfel, Säulen rc.); h) Sprachliches (Wörter, Sylben, Laute); i) Münzen (Pfennige, Zweier, Groschen, Thaler); k) Gewichte (Gramme rc.); l) Maße (Meter, Stab, Neuzoll, Strich, u. s. w.). Wie diese nicht stereotypen Veranschaulichungsmittel, so müssen auch die verschiedenen Beispiele, die das praktische Leben in Menge liefert, soviel als möglich benutzt werden. Auf der unteren Classenstufe kommt zu diesen Hilfsmitteln noch das sogenannte Stäbchenrechnen. Es ist dies ein ausgezeichnetes Mittel, die Kinder zur Selbstthätigkeit anzuleiten und die Richtigkeit ihrer Auffassung zu überwachen.

Das Stäbchenrechnen verdient auf der untersten Stufe des Rechenunterrichtes den Vorzug vor allen anderen Anschauungsmitteln. An der Rechenmaschine ist nur der Lehrer thätig, oder höchstens der eine oder der andere der Schüler; die übrigen sind passiv, wenigstens hat der Lehrer keinen Prüfstein dafür, ob alle Schüler dem Gegenstande folgen, ob sie ihm die nöthige Aufmerksamkeit schenken, ob sie auch verstanden haben, was sie mit Worten sagen rc. Die Rechenmaschinen allein können daher der Forderung des rechten Anschauungsunterrichtes nicht genügen. Um nun die größtmöglichste Veranschaulichung zu geben und dabei zugleich die größtmöglichste Thätigkeit der Schüler bei diesem Unterrichte herbeizuführen, gebe man jedem Schüler eine Rechenmaschine in

Gestalt kleiner Stäbchen von der Größe eines Schwefelhölzchens in die Hand. Durch dieses Veranschaulichungsmittel erreicht man, wie gesagt, den Zweck des Rechnens in ganz vortrefflicher Weise, denn die Schüler selbst stellen mit ihren Stäbchen die Aufgabe, welche der Lehrer gibt, sichtbar dar, es wird dadurch jeder Einzelne zur Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit veranlaßt, und dem Lehrer ist damit ein Mittel gegeben, genaue Aufsicht über das Verständniß eines jeden Schülers zu führen. Ist einer derselben unthätig, unaufmerksam, zerstreut gewesen, hat er gedankenlos dagesessen, so geben seine von ihm gelegten Stäbchen Zeugniß davon; hat einer die Aufgabe falsch verstanden, falsch aufgefaßt, so gibt sich dies in der durch die Stäbchen sichtbar dargestellten Lösung kund, und dem Lehrer ist dann Gelegenheit gegeben, das Falsche sogleich zu berichtigen, schwachen Schülern sofort nachzuhelfen und Allen Anleitung zu geben, die Aufgabe richtig zu lösen. Es entspricht das Stäbchenrechnen zudem der Thatsache, daß das Kind nicht allein ein thätiges Wesen, sondern auch ein schaffendes Wesen ist, das als solches überaus gern die gewonnenen Vorstellungen wieder sichtbar producirt. Außer diesen Gründen ist das Stäbchenrechnen auch noch ein zweckmäßiges Mittel, die Kleinen an Zucht zu gewöhnen, da jedem Gebote augenblicklicher Gehorsam, und jedem Befehle sogleich die That folgen muß. Genug, wir empfehlen dieses dem Kindergarten entlehnte Anschauungsmittel auf Grund eigener Erfahrung allen Lehrern auf's wärmste.

Aber nicht nur auf der untersten Stufe des Rechenunterrichtes muß die Anschauung zum Ausgangspunkte genommen werden, sondern es muß dies auf allen Classenstufen, von der untersten bis zur obersten geschehen. Darum beginnt auch jede neue Rechenoperation mit benannten Zahlen, und darum ist niemals das Operiren mit unbenannten Zahlen das Erste. Das Rechnen mit unbenannten (reinen) Zahlen ist ja überhaupt nicht der Beginn, sondern das Resultat der mathematischen Wissenschaft. Besondere Erwähnung verdient hier die Rechnung mit Brüchen, da das Verständniß derselben den Kindern in der Regel große Schwierigkeiten macht. Klare Einsicht kann hier nur durch unmittelbare Anschauung erzielt werden; daher sei der Lehrer mit Veranschaulichungsmitteln nicht sparsam. Die Entstehung und das Wesen eines Bruches wird z. B. durch das Theilen eines Ganzen (eines Stäbchens 2c.) in gleiche Theile gezeigt; auf ähnliche Weise wird auch die Verwandlung ganzer und gemischter Zahlen in Brüche, das Vervielfachen und Theilen, das Erweitern und Heben, das Gleichnamigmachen 2c. der Brüche veranschaulicht. Bei rechter Behandlung der Brüche ist es dann keineswegs eine zu hohe Forderung, wenn man die Bruchlehre in ihrer elementarsten Gestalt schon mit dem Rechnen in der Unterclasse verbindet, so daß schon die kleinen Kinder mit gemeinen Brüchen und einstelligen Decimalbrüchen rechnen (s. den Lehrplan).

4. Wenn wir im Bisherigen gefordert haben, daß aller Rechenunterricht von der Anschauung ausgehen soll, so müssen wir es doch mit aller Bestimmtheit für einen Mißbrauch erklären, wenn das

Rechnen bei der Anschauung stehen bleibt und nicht über den Umkreis der letzteren hinausgeht. Es ist unbedingt nothwendig, daß die Anschauung zur Abstraction führt und daß sie zum Begriffe aufsteigt. Junge Lehrer mögen sich's ein- für allemal gesagt sein lassen, daß aller Unterricht in zwei Angeln geht; sie heißen Induction und Wiederholung, Anschauung und Uebung. Wo die Anschauung fehlt, da geht der Unterricht nicht in die Kindesseele hinein; wo aber die Uebung [in der Abstraction] fehlt, da bleibt das Gelernte nicht in der Kindesseele darin. Die alte Schule machte den Fehler und betrieb die Uebung ohne die Anschauung; die neue macht oft den entgegengesetzten Fehler und betreibt die Anschauung ohne die Uebung. Der erste Fehler ist groß, aber der zweite Fehler ist größer. „Wiederholung ist die Mutter alles Lernens" und „Uebung macht den Meister". Wenn die Anschauung nicht zur Abstraction führt, sich nicht vom Speciellen zum Allgemeinen erhebt, dann hat der Rechenunterricht nicht den mindesten geistbildenden Werth. Der Lehrer hat darum darauf zu sehen, daß er durch stufenmäßigen Fortschritt von der Anschauung zum Begriff emporsteigt, und zwar so, daß er beim ersten Rechnen (in den Unterclassen) a) mit der Anschauung beginnt (Vorzeigung von 6 Strichen, 6 Kugeln 2c.); daß er sodann b) das Anschauungsmittel wegläßt, aber die Benennung desselben beibehält (wieviel sind 3 Striche und 3 Striche, 4 Kugeln und 2 Kugeln); daß er dann c) zu der betreffenden Zahl andere Benennungen sucht (wieviel sind 5 Aepfel und 1 Apfel? — Birnen — Häuser — Wiesen — Bilder 2c.), und daß er endlich d) alle Benennungen wegläßt und die reine Zahl (1 + 5, 2 + 3, 3 + 3) so allseitig einübt, daß die Kinder nicht mehr nothwendig haben, beim Rechnen Anschauungsmittel zu gebrauchen und etwa ihre Finger oder Striche 2c. zur Lösung einer gestellten Aufgabe zu benutzen. Gerade dieses Rechnen mit reinen Zahlen entspricht dem formalen Zwecke des Unterrichtes, da das Abstrahiren eine Operation des Verstandes ist, durch welche der Schüler sich vom Speciellen zum Allgemeinen erhebt. Es kommt dadurch in die Methode Einheit und Festigkeit, weil dieses Verfahren dem auf späteren Stufen einzuschlagenden entsprechend ist, aus concreten Fällen die allgemeine Regel abzuleiten.

5. Die Rechnungsregel soll nicht gegeben, sondern von den Kindern auf dem Wege der Anschauung und Uebung selbstthätig gefunden werden. Die Selbstthätigkeit der Schüler ist eine der wichtigsten Forderungen, die wir beim Rechenunterrichte stellen müssen. Wenn das Sprüchwort sagt: „Selberessen macht fett", so kann man auch sagen: „Selberdenken macht gescheidt" und „Selberthun macht geschickt", denn, wenn der Lehrer den Schüler zu einem passiven Verhalten zwingt, indem er ihm Alles vormacht, vorsagt, vorrechnet und vordenkt, was er nachmachen, nachsagen, nachrechnen und nachdenken soll, dann wird der Schüler nie dahin kommen, Aufgaben mit Einsicht und Verstand selbstständig zu lösen, er faßt dann Alles nur gedächtnißmäßig auf, sein Wissen ist ein papageimäßiges Nachsprechen des ihm Eingetrichterten und ein äußerlich angelerntes Parademachen.

Anzugeben, wie er operirt hat und warum er es so gethan hat, ist dem Schüler unmöglich. Zum Glänzen am Prüfungstage und zum Betruge der Zuhörer mag ein solches Verfahren zweckentsprechend sein, aber ein Mittel zur Geistesbildung und zur Entfesselung der Denkkraft ist es sicherlich nicht. Das mechanische Vorsprechen und Nachschwatzen ist nun ein= für allemal ein verderbliches Beginnen und zerstiebt im Leben wie Spreu. Nur das hat der Schüler fest und unverlierbar, was er auf dem Wege der Anschauung selbst gefunden hat und was ihm durch vielseitige Uebung zur größtmöglichsten Klarheit geworden ist. Die Entschuldigung, daß der anschaulich=entwickelnde Unterricht, der eine lebendige Einsicht und ein bewußtes Thun erzielt, mehr Zeit erfordere als ein mechanisches Einprägen, hat deßhalb nicht den mindesten Werth, weil diese Behauptung in Nichts zerfällt, sobald der Lehrer seinen Beruf versteht, das nöthige Lehrgeschick hat, sich die gehörige Mühe gibt, den rechten Fleiß und die nöthige Ausdauer, Consequenz und Frische zeigt. Höchstens könnte ein derartiger Vorwurf Veranlassung werden, das Quantum des Lehrstoffes zu beschränken, — und das wäre kein Unglück!

Um den obigen Grundsatz, nach welchem die Regeln nicht gegeben, sondern gesucht und gefunden (entwickelt) werden sollen, an einigen concreten Beispielen zu veranschaulichen, mögen folgende Fälle angeführt sein:

a) Wollte der Lehrer z. B. beim Resolviren sogleich die Regel aufstellen, man müsse mit der Resolutionszahl multipliciren, und wollte er dann etliche Beispiele vorrechnen, um andere mechanisch nachrechnen zu lassen, so hätte er einen didaktischen Mißgriff begangen. Nach diesem Mechanismus würde die Ausrechnung, wenn unter Anderem die Aufgabe gestellt wäre: 18 Thlr. 20 Gr. in Groschen zu verwandeln, folgende sein: $18 \times 30 = 540$; 20 dazu gibt 560; — während der rechten Methode gemäß der Lehrer folgenden Weg einschlagen wird: Wieviel Groschen hat ein Thaler? (1 Thlr. = 30 Gr.) Wieviel Groschen müssen demnach 18 Thlr. haben? (18 Thlr. haben 18×30 Gr. = 540 Gr.) Wieviel betragen also 18 Thlr. und 20 Gr.? (Sie betragen 540 Gr. + 20 Gr. = 560 Gr.)

b) Oder soll z. B. die gemischte Zahl $8\frac{3}{4}$ eingerichtet werden, so darf der Lehrer nicht nach vorausgegebener Regel sogleich folgendermaßen rechnen lassen: $8 \times 4 = 32$, 3 dazu gibt 35, also $^{35}/_{4}$. — Die rechte Methode schreibt vielmehr folgenden Weg vor: $1 = {}^{4}/_{4}$, 8 (d. i. $8 \times 1) = 8 \times {}^{4}/_{4} = {}^{32}/_{4}$; $8\frac{3}{4} = {}^{32}/_{4} + {}^{3}/_{4} = {}^{35}/_{4}$.

c) Wollte der Lehrer die Multiplication zweier Brüche durch das Beispiel $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5}$ erläutern, so wäre es ein falscher Weg, wenn er sagte: „Brüche werden mit Brüchen vervielfacht, indem man den Zähler des einen mit dem Zähler des anderen, und den Nenner des einen mit dem Nenner des anderen vervielfacht und jenes Product zum Zähler, dieses zum Nenner macht; also ist $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5} = {}^{8}/_{15}$, denn $2 \times 4 = 8$ und $3 \times 5 = 15$. Der richtige Weg ist vielmehr folgender: Wieviel erhalte ich, wenn ich $^{2}/_{3}$ mit 1 vervielfache? (Antw.: $^{2}/_{3}$.) Um $^{2}/_{3}$ mit dem fünften Theil von 1, d. h. mit $^{1}/_{5}$, zu

vervielfachen, muß ich von $^2/_3$ den fünften Theil nehmen. Welches ist aber der fünfte Theil von $^2/_3$? (Antw.: $^2/_{15}$.) Nun soll aber $^2/_3$ nicht mit $^1/_5$, sondern mit dem Wievielfachen von $^1/_5$ multiplicirt werden? (Mit dem 4fachen.) Wieviel gibt es also, wenn man $^2/_{15}$ noch 4mal nimmt? ($^8/_{15}$.) Also ist $^2/_3 \times ^4/_5 = ^8/_{15}$. Welche Regeln findet man demnach hinsichtlich der Multiplication zweier Brüche?

Dergleichen Uebungen, bei welchen die Kinder noch Nichts von einer Regel wissen und Nichts wissen sollen, bei welchen der Verstand der einzige Wegweiser zur Lösung der Aufgabe ist, sind dem sogenannten Kopfrechnen zuzuweisen. Erst wenn die Kinder einen genügenden Grad von Fertigkeit erlangt haben, beginnt unter Mithilfe des Lehrers die Ableitung der Regel, durch deren Anwendung das Verfahren abgekürzt wird. Dann ist es auch Zeit, daß das Tafelrechnen eintritt.

6. Aus dem Bisherigen folgt, daß beim Rechnen Anschauung, Einsicht und Uebung immer Hand in Hand gehen müssen. Die auf dem Wege der Anschauung zu gewinnende Einsicht und klare Erkenntniß ist unter allen Umständen das Erste. Die Uebung ist sodann das Zweite. Diese Uebung aber, welche durch die Lösung vielseitig gestellter Aufgaben erzielt wird, muß so lange fortgesetzt werden, bis das Rechnen nach der aufgefundenen und klar erkannten Regel mechanisch-geläufig wird. Ein solcher Mechanismus ist kein verwerflicher, kein todter, denn der Schüler ist sich der Gründe des Verfahrens bewußt und kann sich darum nun auch beim Schnellrechnen manche Abkürzung gestatten. Auf ein schnelles Rechnen aber hat der Lehrer Werth zu legen, denn es macht den Unterricht lebendig, steuert dem dumpfen Hinbrüten der Kinder und ist eine Forderung des praktischen Lebens. Nur hüte sich der Lehrer, es mit dem Schnellrechnen zu übertreiben, weil, im Falle der Uebertreibung, die Kinder, um schnell fertig zu sein, gedankenlos rechnen, der formale Zweck des Rechenunterrichtes also verloren geht. Gegen zu eilige, ehrgeizige Rechner hat sich der Lehrer darum geradezu tadelnd zu erweisen, weil er den größeren Werth nicht sowohl auf ein schnelles, als vielmehr auf ein richtiges Rechnen zu legen hat.

Nach der durch die Anschauung gewonnenen Einsicht und nach der durch die Uebung erlangten Rechenfertigkeit ist das Dritte die Anwendung, durch welche das Rechnen zu einem Berechnen wird.

7. Es ist eine außerordentlich wichtige Forderung, daß das Rechnen in den Dienst des praktischen Lebens gestellt werde und daß die Aufgaben aus dem Lebens- und dem künftigen Berufskreise der Kinder gewählt werden. Wir fordern nicht, daß die Kinder durch die Volksschule für einen bestimmten Lebensberuf zugerichtet und zu handwerksmäßigen Berechnungsmaschinen herabgewürdigt werden: wir fordern eine vernünftige Praxis, bei welcher der Lehrer jene ellenlangen Exempel vermeidet, die auch den eifrigsten Schüler ermüden, und bei welcher die Kinder nicht mit der Berechnung von großen Brüchen gequält werden, die im bürgerlichen Leben gar nicht vorkommen. Es ist viel besser, man wählt eingekleidete

Aufgaben mit kleinen Zahlen, als abstracte Exempel mit großen Ziffern. Thut man das Letztere, so lernen im günstigsten Falle die Schüler das Multipliciren und Dividiren, aber sie lernen nie und nimmer das Rechnen. Was soll dem Schüler die Berechnung der Zinsen von so- und soviel Billionen Thalern? Was nöthigt den Lehrer, bei der Division einen zehn- oder zwölfstelligen Divisor zu nehmen? Wozu dient die Wahl von Beispielen, in denen Brüche vorkommen, deren Nenner aus zwölf oder mehr Ziffern besteht? Es liegt auf der Hand, daß mehr Vernunft darin zu finden ist, wenn der Lehrer statt der hundertbillionstel Thaler die Brüche $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/6$, $1/8$, $1/10$ u. dgl. benutzt und bei der Einkleidung der Aufgaben die einfachsten und bekanntesten Sachverhältnisse des Lebens anwendet. Es ist schon oft gesagt worden, daß der Schüler sich nach seinem Austritt aus der Schule bei allen ihm aufstoßenden rechnerischen Aufgaben, die seinem Lebenskreise angehören, leicht zurechtfinden soll. Es kann dies aber nur dadurch geschehen, daß man gerade die gewöhnlichsten Verhältnisse des Lebens am meisten berücksichtigt. Dazu ist freilich nothwendig, daß sich der Lehrer um die Erforschung dieser Verhältnisse kümmert und daß er in den Verhältnissen seiner Heimath kein Fremdling sei. Je mehr der Lehrer diesem Winke folgt und die Werkstätten, die Ackerleute ꝛc. besucht, um sich nach den mercantilen, socialen ꝛc. Verhältnissen zu erkundigen, desto mehr wird er sich auch bemühen, seine Aufgaben den thatsächlichsten Lebensverhältnissen anzupassen, so daß ihnen die thatsächliche Richtigkeit und die innere Wahrheit nicht fehlt. Die thatsächlichen Preise der Lebensmittel, des Brotes, der Butter, des Kaffees; die Preise des Oeles, der Seife u. dgl. m. sollten recht fleißig zu Aufgaben benutzt werden. Für Bauernkinder ist es insbesondere wichtig, zu berechnen, wieviel Aussaat man auf einen Acker braucht, wie groß der Ertrag des Ackers bei einer schlechten, bei einer mittleren und bei einer guten Ernte ist, wie theuer die Ernährung einer Kuh zu stehen kommt, und welche Einnahmen bez. Vortheile durch die Erhaltung des Viehstandes erzielt werden ꝛc. Die Berechnung, wieviel die Bekleidung einer einzelnen Person in einem Jahre kostet, wie theuer die Ernährung einer Familie zu stehen kommt: dies und Anderes sind Dinge, die man beim Rechenunterrichte nicht versäumen sollte.

8. Dabei ist dem Lehrer recht eindringlich zu empfehlen, sich um die Art und Weise zu kümmern, wie die Leute im Volke die Rechenaufgaben des gewöhnlichen Lebens lösen. Die Bauersfrau, die zum Markte geht und 3 Schock Eier zu verkaufen hat, rechnet nicht: 1 Ei kostet 3 Pf., folglich kosten 3 Schock = 3 × 60 × 3 Pf. = 540 Pf. = 1 Thlr. 24 Gr. Sie rechnet vielmehr so: Wenn 1 Ei 3 Pf. kostet, so kosten 15 Eier (1 Mandel) $4\frac{1}{2}$ (fünfthalb) Groschen; folglich kostet $1/2$ Schock 9 Gr., ein ganzes Schock 18 Gr. und 3 Schock kosten 3 × 18 Gr. = 54 Gr. = 1 Thlr. 24 Gr. Oder: 1 Ei kostet 1 Dreier, dann kostet 1 Schock 60 Dreier oder 18 Gr., also kosten 3 Schock = 3 × 18 Gr. oder 3 × $1/2$ Thlr. und 3 × 3 Gr. = $1\frac{1}{2}$ Thlr. + 9 Gr. = 1 Thlr. 24 Gr. Es ist mir immer

außerordentlich interessant gewesen, die ganz eigenthümliche Rechenfertigkeit unserer ländlichen Bevölkerung zu beobachten. Jedenfalls sollte der Lehrer es sich zur Pflicht machen, das sogen. volksthümliche Rechnen recht fleißig zu studiren und zu üben. Auch das sogen. Ueberschlagen oder Abschätzen, d. h. die möglichst schnelle Erzielung eines ungefähr richtigen Resultates ist eine recht empfehlenswerthe Uebung.

Je mehr der Lehrer beim Rechenunterrichte die eben gegebenen Winke befolgt und je mehr er den Kindern die Gelegenheit gibt, die erworbenen Kenntnisse praktisch zu verwerthen, desto lebendiger wird in ihnen das Bewußtsein der fortschreitenden Entwickelung erwachen, desto anregender und interessanter wird ihnen die Rechenstunde sein und desto mehr Lust und Liebe bekommen sie zum Rechnen. In einer Schule, in der den Kindern das Rechnen als etwas Trockenes, als ein fürchterlicher Popanz erscheint, hat der Lehrer ganz bestimmt Veranlassung zu einer gewissenhaften Selbstprüfung.

9. Wenn wir im Vorstehenden ein bedeutendes Gewicht auf die Stellung praktischer Rechenaufgaben gelegt haben, so wird hoffentlich das Mißverständniß nicht auftauchen, als ob der Rechenunterricht dem gewöhnlichen Nützlichkeitsprincip geopfert und zu einer äußeren Dressur herabgewürdigt werden sollte. Der oberste Grundsatz bei allem Rechenunterrichte ist und bleibt immer der: Alles Rechnen muß Denkrechnen sein. Diese Forderung gilt für alle Arten des Rechnens.

Hinsichtlich der Arten des Rechnens unterscheidet man gewöhnlich das Kopfrechnen vom Tafelrechnen. Diese Unterscheidung ist falsch, denn ein Tafelrechnen ohne Kopf, d. h. ohne Benutzung des Verstandes, ist gar kein Rechnen. Richtiger ist vielmehr der Gegensatz zwischen Zahlenrechnen und Zifferrechnen, zwischen mündlichem und schriftlichem Rechnen. Mag aber das Rechnen mündlich oder schriftlich, mit Zahlen oder mit den sichtbaren Zeichen der Zahlen (mit Ziffern) geübt werden, immer muß es ein Denkrechnen sein, ein Rechnen mit Verstand. Ist es dies nicht, dann ist es eine mechanische Thätigkeit, die nach Regeln vor sich geht, welche nur mit dem Gedächtnisse aufgefaßt sind, und die das Kind entweder gar nicht, oder, was noch schlimmer ist, falsch versteht und darum entweder bald wieder vergißt oder falsch anwendet. Wägen wir den Werth des mündlichen Rechnens und den des schriftlichen gegenseitig ab, so kann man im Ganzen genommen sagen: das mündliche Rechnen verdient in der Volksschule den Vorzug vor dem schriftlichen. Das mündliche Rechnen muß zunächst immer der Anfangs- und Ausgangspunkt des Rechenunterrichtes sein; denn durch das mündliche Rechnen muß das schriftliche vorbereitet, erweitert und zum Abschluß gebracht werden. Das Zifferrechnen hat ja nur dann Werth, wenn es durch das mündliche Rechnen gehörig vorbereitet und begründet ist und wenn es zur Festhaltung umfassender Rechenergebnisse benutzt wird. Das schriftliche Rechnen braucht ja dabei nicht vernachlässigt zu werden, im Gegentheil: eine harmonische Verbindung zwischen mündlichem und schriftlichem Rechnen mit Bevor-

zugung des ersteren muß auf allen Classenstufen erstrebt werden. Was mündlich gerechnet ist, wird schriftlich dargestellt! Wer Kopf- und Tafelrechnen so von einander trennt, daß gleichsam zwei Lehrfächer mit abweichendem Lehrgange und verschiedenem Lehrstoffe entstehen, thut sicherlich Unrecht.

Wenn wir im Vorstehenden dem mündlichen Rechnen eine hervorragende Stellung gegenüber dem Tafelrechnen eingeräumt haben wollen, so gründet sich diese Forderung theils darauf, daß die Kinder das mündliche Rechnen im späteren Leben viel mehr brauchen als das schriftliche, und daß jenes eine bessere Geistesgymnastik als dieses ist. Nur muß das mündliche Rechnen wirkliches Kopfrechnen sein und nicht durch eine verkehrte Methode in Zifferrechnen verzerrt werden. Das Letztere geschieht, wenn man sich statt der Zahlen Ziffern vorstellt und deren Bilder beständig vor Augen hat. Diese Sorte Kopfrechnen, bei welcher der Schüler meist starr nach der Decke des Zimmers sieht oder eifrig mit dem Finger auf der Schultafel rechnet, ist kein Kopfrechnen, sondern ein Tafelrechnen. Wer z. B. 99 mit 9 multipliciren soll, wird dann nicht 9×100 nehmen und davon 9 abziehen, oder zu 9×9 Zig 9×9 Einer zuzählen, sondern er wird so rechnen: $9 \times 9 = 81$, davon 8 im Sinne, bleibt 1, sodann noch einmal $9 \times 9 = 81$ und 8 hinzu ist 89, also ist $99 \times 9 = 891$.

Soll das mündliche wie das schriftliche Rechnen ein Denkrechnen sein, so müssen die Aufgaben, die der Lehrer stellt, die Kinder zum Denken anregen. Der Lehrer hat sich dabei vor zwei Klippen zu hüten. Er darf nämlich einerseits seine Aufgaben nicht so einfach und leicht einrichten, daß sie nach einem vorgerechneten Beispiel verstandeslos und schablonenartig aufgelöst werden können; aber er darf seine Aufgaben auch nicht so complicirt und schwierig stellen, daß sie die Fassungskraft der Kinder übersteigen. Wählt und behandelt der Lehrer den Stoff nicht der Leistungsfähigkeit der Kinder gemäß, dann entsteht in jedem Falle Unlust und Zerstreutheit. Ist der Rechenunterricht rechter Art, dann interessiren sich die Schüler in so hohem Grade für ihn, daß sie z. B. beim Kopfrechnen mit Händen und Füßen jeden störenden Eindruck von sich abwehren, um nicht die Kette der Denkthätigkeit unterbrechen zu lassen.

10. Beim mündlichen wie beim schriftlichen Rechnen dulde der Lehrer nicht, daß die Kinder, sobald die Aufgabe gestellt ist, sofort und ohne Ueberlegung die Ausrechnung beginnen. Sie müssen erst wissen, um was es sich handelt und wie die Lösung zu finden ist. Der Lehrer muß dabei unter allen Umständen es für seine Pflicht erachten, daß die Kinder durch selbstbewußte Thätigkeit, durch eigenes Nachdenken die Auflösung finden. Um dies zu ermöglichen, muß der Lehrer durch hinleitende und entwickelnde Fragen helfend eintreten. Gelänge es z. B. den Kindern nicht, die Aufgabe zu lösen: A. kauft $2\frac{1}{4}$ Pfd. einer Waare für $12\frac{3}{8}$ Gr., B. von derselben Waare $2\frac{1}{2}$ Ctr. für 43 Thlr. 10 Gr.; wieviel beträgt bei A. und B. der Unterschied im Preise auf 1 Pfd.? — so muß der Lehrer etwa durch folgende Fragenreihe dem Verständnisse zu Hilfe kommen: Was sollst du suchen? (Ich

soll den Unterschied im Preise auf 1 Pfd. suchen.) Wenn im Rechnen von Unterschieden die Rede ist, an welche Rechnungs art mußt du dann denken? (Ich muß an Subtraction denken.) Was mußt du denn, der Aufgabe gemäß, von einander subtrahiren? (Die Preise, die A. und B. für 1 Pfd. gegeben haben, muß ich von einander abziehen.) Wollen wir dies thun, so müssen wir sie vorerst kennen. Sind dieselben in der Aufgabe ohne Weiteres gegeben? (Nein.) Was gibt sie aber von A. an? (Sie gibt an, er habe $2\frac{1}{4}$ Pfd. für $12\frac{3}{8}$ Gr. gekauft.) Was kannst du daraus finden? (Ich kann finden, wieviel A. für 1 Pfd. gegeben hat.) Was mußt du in gleicher Weise noch suchen? (Ich muß berechnen, wieviel B. für 1 Pfd. gegeben hat.) Was können wir nunmehr finden? (Wir können den Unterschied im Preise auf 1 Pfd. finden.) U. s. w. Ob die Unterredung der Ausrechnung parallel läuft, oder ihr nachfolgt, hängt von der Individualität der Schüler ab. Bei geweckteren oder schon geübteren Schülern ist Abwechselung vorzuziehen. Für Lehrer ist zu derartigen Lösungen das Studium des Büchelchens von Hentschel, „100 Rechenaufgaben elementarisch gelöst", oder Wirth's algebraische Aufgaben zu empfehlen.

11. Soll das Rechnen zum Denkrechnen werden, dann darf der Lehrer den Schülern die nöthige freie Beweglichkeit des Geistes nicht rauben und ihren Entwickelungstrieb nicht durch Kleinigkeitskrämerei in Fesseln schlagen. Er hat es darum mit Freude zu begrüßen, wenn ein Kind seine eigene Auflösungsweise erfindet, wenn es sich selbst Aufgaben stellt u. s. w. Jedenfalls ist den Kindern mehr damit gedient, wenn sie eine Aufgabe nach fünf verschiedenen Weisen rechnen, als fünf Aufgaben nach einerlei Weise. Geht Alles nach einer und derselben Schablone, so ist der freien Entwickelung der Tod geschworen.

12. Beim mündlichen Rechnen kömmt, wenn dasselbe zu einem geläufigen Denkrechnen werden soll, sehr viel darauf an, daß die Kinder eine klare Einsicht in das Zehnersystem bekommen. Durch vielseitige Uebungen in der Anwendung des Zehnergesetzes wird nicht allein die Recheneinsicht, sondern auch die Rechenfertigkeit in außerordentlicher Weise gefördert. Gerade jetzt, nach der Einführung des metrischen Maßes ist eine genaue Bekanntschaft mit dem dekadischen System außerordentlich wichtig.

13. Will der Lehrer des Denkrechnens günstige Resultate erzielen, dann ist es nothwendig, daß er die Elemente des Rechnens möglichst fest und sicher legt und daß er den Weiterfortschritt nur auf die Deutlichkeit der Erkenntniß und auf die Sicherheit der Uebung baut. Darum verweilt man verhältnißmäßig am längsten bei dem kleinen Zahlenraum von 1—10, indem man alle Zahlen innerhalb desselben nach möglichst vielen Seiten hin betrachtet, sie unter einander vergleicht und mißt, kurz alle vier Species bis zur äußersten Fertigkeit mündlich und schriftlich an ihnen einübt. Für den Zahlenraum von 10—100 gilt derselbe Grundsatz. Die meiste Aufmerksamkeit verwendet man auf die sogenannten Resolutionszahlen und auf die mit denselben in irgend

einer Beziehung stehenden, z. B. die Zahlen 10, 12, 15, 16, 18, 20, 24, 25, 30, 40, 45, 48, 50, 100 rc. So wichtig es ist, daß die Kinder das sogenannte Einmaleins selbstthätig auffinden und selbstständig ausrechnen, so nothwendig ist es auch, daß dasselbe so lange geübt werde, bis die Kinder mit fast bewußtloser Geläufigkeit die verschiedenen Producte desselben anzugeben vermögen. Der Mechanismus at seine Grenze, aber er hat innerhalb derselben auch seinen Werth!

Wo die grundlegenden Elemente nicht bis zur größtmöglichsten Sicherheit eingeübt werden, ist alle spätere Mühe umsonst, denn das leichtsinnige, gedankenlose Hinwegeilen über die Elemente verdirbt den ganzen folgenden Unterricht. Daß übrigens der Lehrer, wenn er das Rechnen zu einem Denkrechnen machen will, die heuristisch-entwickelnde Lehrform in der umfassendsten Weise anzuwenden hat, ist oben schon gesagt worden. Daß seine gesammte Fragestellung logisch und präcis sein muß, liegt auch in der Natur der Sache, denn gerade das Rechnen fordert Bündigkeit, Kürze, Klarheit und Präcision. Aus diesem Grunde soll sich der junge Lehrer auch nicht dem Irrthume hingeben, als ob er durch verschwommenes Darüberreden oder durch ein weitschweifiges Dareinreden Klarheit schaffen könne. Wenn er durch seine Fragen und durch sein Sprechen die Kinder am selbstthätigen Ueben hindert, so ist sein Reden nicht allein unnütz, sondern geradezu verderblich. Ein weises Maßhalten und ein guter Theil Selbstbeherrschung ist auch hier dem Lehrer sehr zu empfehlen.

14. Soll die Recheneinsicht und die Rechenfertigkeit in ersprießlicher Weise gefördert werden, so muß der Lehrer weiterhin für einen genetischen Stufengang sorgen. Der Lehrer muß nicht bloß im Allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten, sondern sein Lehrgang muß auch so eingerichtet sein, daß das Vorhergehende das Nachfolgende begründet, vorbereitet und zu demselben hinleitet. Wenn dem Rechenunterrichte, in welchem alle Operationen in einem logischen Zusammenhange zu einander stehen, die Einfachheit, die Uebersichtlichkeit, der feste Zusammenhang und die lückenlose Stufenfolge fehlt, wenn insbesondere die Elemente nicht klar verstanden und die Grundlagen, auf denen weiter fortgebaut werden soll, nicht sicher fundamentirt sind, dann lassen sich höchstens wurmstichige Scheinfrüchte erzielen. Es läßt sich nun zwar nicht leugnen, daß gerade auf diese Forderung der lückenlosen Stufenfolge die meisten Leitfäden für den Rechenunterricht großes Gewicht legen; allein es läßt sich auch nicht in Abrede stellen, daß viele derselben an einer unglaublichen Ueberfüllung mit Stoffmassen und an nutzlosen Weitschweifigkeiten leiden, so daß der junge Lehrer vor lauter „Lückenlosigkeit" gerade erst recht zur Lückenhaftigkeit gelangt; denn wenn er solchen Führern folgt, dann ist es unmöglich, Alles gleichmäßig zu üben und ohne Lücken zum Ziele zu kommen. Beschränkung des Stoffes, knappes Zusammenhalten und vorsichtiges Abwägen von Stoff und Zeit thut darum noth, und dem jungen Lehrer ist es aus diesem Grunde sehr zu empfehlen, das Nützliche vom Nothwendigen zu scheiden, in erster Linie nur das Letztere zu treiben und sich durch die mancherlei subtilen Haar-

spaltereien nicht vom geraden Wege abbringen zu lassen. Es ist ihm aber weiterhin auch zu empfehlen, auf jeder Stufe beim *Nothwendigen* so lange zu verweilen, bis die Schüler eine klare Auffassung und eine gehörige Fertigkeit in der Anwendung des klar Erkannten erreicht haben. Sprungartiges Jagen führt nie zum Ziele, und fleißige Repetitionen sind vor Allem beim Rechenunterrichte nothwendig. Daß diese Wiederholungen den Schülern interessant gemacht werden und daß sie nicht zu einer geistlosen Wiederkäuerei oder zu einer die Freudigkeit des Kindes erschlaffenden Pedanterie herabsinken, ist wesentlich des Lehrers Sache. Das „nicht zu schnell" und das „nicht zu langsam" muß dem weisen Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, weil der schnellere oder langsamere Fortschritt lediglich vom Bildungsstandpunkte und der Leistungsfähigkeit der Schüler abhängt. Junge Lehrer sind besonders davor zu warnen, daß sie sich nicht durch einzelne *befähigte* Schüler zu einem voreiligen Weitergehen verleiten lassen; es kommt nicht darauf an, daß *einzelne* Schüler gut rechnen können, sondern darauf, daß die *ganze* Classe gefördert wird.

15. Ob der Lehrer im Unterrichte weiterschreiten oder ob er noch länger verweilen muß, hängt, wie oben bereits gesagt wurde, von dem erlangten Verständnisse der Schüler ab. Dieses Verständniß aber gibt sich in erster Linie durch die *Sprache* kund. Der Lehrer hat darum dafür zu sorgen, daß die Kinder in der Rechenstunde so gut und so deutlich als möglich *sprechen*, damit er aus den mündlichen Darstellungen der Schüler einen Schluß auf den Grad ihres Verständnisses machen kann. Als Regel gilt darum der Satz: *Jede Rechenstunde soll eine Sprachstunde sein.* Erfüllt der Lehrer diese Forderung, dann wird er nicht bloß darauf sehen, daß die Kinder in vollständigen Sätzen antworten, daß sie bei mündlichen Auflösungen sich klar und bestimmt ausdrücken, sondern auch darauf, daß die gewonnene Regel durch klaren, bestimmten und präcisen Ausdruck gleichsam in Form einer *Definition* dargestellt werde. Hiermit darf es der Lehrer nicht leicht nehmen, denn das Wort gibt erst dem Gedanken die Form und macht ihn objectiv. Ist also der Gedanke klar, so wird ihn auch das Kind in klaren bestimmten Worten aussprechen können, und umgekehrt. Die klare oder unklare Sprache ist demnach für den Lehrer das sicherste Kennzeichen, nach welchem er beurtheilen kann, ob ihn die Kinder verstanden haben oder ob nicht. Gibt das Kind eine klare, bestimmte Antwort, so kann der Lehrer überzeugt sein, daß das Verständniß da ist; weiß das Kind keine Worte zu finden, antwortet es unklar, so kann der Lehrer mit Sicherheit auf das Gegentheil schließen. Abgeschmackt ist die Entschuldigung, Etwas deutlich verstanden zu haben, ohne es aussprechen zu können, denn wortarm ist unsere Sprache nicht, sie hat Worte für jeden Gedanken, für jede Vorstellung. — Hiernach würde es also fehlerhaft sein, wollte sich der Lehrer, wenn es sich z. B. um die Aufgabe: 2 Pfd. einer Waare kosten $11\frac{1}{2}$ Gr.; was kosten $1\frac{1}{5}$ Pfd.? handelte, mit folgender Auflösung begnügen: Man dividirt $11\frac{1}{2}$ durch 2, dies gibt $^{23}/_{4}$; dies $1\frac{1}{5}$mal genommen gibt $^{23}/_{4} \times {^6/_5} = {^{69}/_{10}}$, also 6 Gr. 9 Pf. — Bei solcher Auflösung

kann weder von klarem Denken noch von klarem Sprechen die Rede sein. Zuerst muß sich der Lehrer den *Gang*, den ganzen *Verlauf* der Rechnung angeben lassen, dann erst folgt die Ausrechnung selbst. Diesem gemäß gestaltet sich die Auflösung obiger Aufgabe folgendermaßen: Wenn 2 Pfd. $11\frac{1}{2}$ Gr. kosten, so kostet 1 Pfd. die Hälfte von $11\frac{1}{2}$ Gr., also $1\frac{1}{5}$ Pfd. kosten $1\frac{1}{5}$mal soviel. Die Hälfte von $11\frac{1}{2}$ Gr. ist $^{23}/_{4}$ Gr., $^{23}/_{4}$ Gr. $\times 1\frac{1}{5} = {}^{23}/_{4}$ Gr. $\times {}^{6}/_{5} = {}^{69}/_{10}$ Gr. $= 6\frac{9}{10}$ Gr. oder 6 Gr. 9 Pf. $1\frac{1}{5}$ Pfd. kosten also 6 Gr. 9 Pf. Um ein derartiges Vorrechnen zu erzielen, empfehlen wir jedem jungen Lehrer, nicht allein das mündliche Vorrechnen der Schüler im Allgemeinen recht fleißig zu üben, sondern dasselbe auch so einzurichten, daß nach dem Vorrechnen der *befähigteren* Schüler besonders durch Nachrechnen die *schwächeren* Schüler unter die logische Zucht der Sprache gestellt werden.

16. Wie der Lehrer beim mündlichen Rechnen mit aller Entschiedenheit auf klaren, bestimmten Ausdruck zu dringen hat, so beim Tafelrechnen darauf, daß die Schönschrift nicht vernachlässigt wird. *Jede Rechenstunde soll eine Schönschreibestunde sein!* Dieser Forderung gemäß hat der Lehrer darauf zu halten, daß die Operationszeichen ($\times - + :$) und die Ziffern recht *deutlich*, letztere auch, falls es die Operation (Addition und Subtraction) verlangt, in grader Linie *vertical* unter einander geschrieben werden, daß die Darstellung *übersichtlich* sei und dem Gange der Auflösung entspreche 2c. Letzteres namentlich erleichtert dem Lehrer die Durchsicht und gibt ihm ein Mittel an die Hand, die Richtigkeit und Klarheit der Auffassung zu controliren. Ferner muß der Lehrer, der es mit der obigen Forderung genau nimmt, verlangen, daß das gefundene Resultat am Ende der Rechnung noch einmal abgeschrieben werde, und zwar mit Wiederaufnahme der in der Aufgabe gestellten Frage, so daß ein vollständiger Satz entstehe, — und endlich, daß die Rechenhefte, welche die schon auf der Tafel gerechneten und für richtig befundenen Exempel enthalten und vom Lehrer von Zeit zu Zeit angesehen werden müssen, recht *sauber* und *reinlich* gehalten werden. Unreinliche, besudelte und schlecht geschriebene Rechenhefte geben Zeugniß, daß dem Lehrer der ästhetische Sinn und die nöthige Umsicht fehlt, wogegen die Sauberkeit der Bücher ein sicheres Erkennungszeichen einer guten Disciplin und eines gewandten Lehrgeschickes sind. Deutliche Ziffern und schöne Schrift sind zudem ein nicht zu unterschätzendes Bewahrungsmittel vor Rechenirrthümern.

Daß die Rechenbücher der Kinder übrigens nicht zum Dictiren unverstandener *Regeln* und nicht zum häuslichen Auswendiglernen benutzt werden dürfen, versteht sich von selbst. Es ist zwar wahr: „Was man Schwarz auf Weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen"; allein es ist auch wahr, daß eine derartige Dictirmethode eine Unmethode ist. Selbst das Dictiren der *Aufgaben* sollte soviel wie möglich vermieden werden. Die Zeit ist zu kostbar, und die Anschaffung eines *gedruckten Aufgabenheftes* ist deßhalb für die Schüler nicht allein empfehlenswerth, sondern sogar nothwendig. Die Wichtigkeit einer solchen in der Hand der Schüler befindlichen Aufgabensammlung liegt sonnenklar am

Tage; denn ein derartiges, nach pädagogischen Grundsätzen geordnetes Exempelbuch erspart dem Schüler wie dem Lehrer nicht allein viele Zeit, die zu Besserem verwendet werden kann, sondern befördert auch die Selbstthätigkeit und Rechengewandtheit, und gibt Stoff zu häuslichen Uebungen. Dabei ist es keineswegs nothwendig, daß das betreffende Aufgabenbuch Exempel in Ueberfülle habe; denn eine derartige Sammlung soll weniger erschöpfend, sondern mehr anregend sein. Das ist ja im Allgemeinen überhaupt festzuhalten, daß nicht derjenige Lehrer seine Schüler am meisten fördert, der ihnen den meisten Lehrstoff gibt, sondern der, der sie am ersten und am sichersten zur selbstthätigen und selbständigen Verarbeitung des Verstandenen bringt. „Non multa, sed multum“, sagten schon die Alten.

Lehrplan für den Unterricht im Rechnen.

In Folge der Einführung des neuen Maßes und Gewichtes macht sich eine Aenderung des bisherigen Lehrplanes nöthig. Derselbe wird sich demnach fernerhin folgendermaßen gestalten:

In Classe I beginnt der Rechenunterricht erst Michaelis, von da ab werden bis zu Ostern wöchentlich 3 Stunden auf ihn verwendet. Classenziel ist die Operation mit den vier Species im Zahlenraum von 1—10, höchstens bis 15. Die Rechenmaschine und das Stäbchenrechnen werden fleißig benutzt. Kenntniß der Namen der Tage, Monate und Jahreszeiten 2c., sowie das Vorzeigen der verschiedenen Münzen und einiger Maße und Gewichte 2c. wird in den Gang des Unterrichtes organisch eingeflochten. Ueberall muß von der Anschauung ausgegangen werden, die Kinder müssen die Münzen dadurch kennen lernen, daß sie dieselben sehen. Ein bloßer Wortunterricht ist Nichts nütze. Sind die Kinder durch die Anschauung zur Erkenntniß geführt worden, dann müssen sie viele und vielseitig eingekleidete [aber leichte] Aufgaben bekommen. Innerhalb des gegebenen Zahlenraumes sind alle vier Species, sowohl in unbenannten als in benannten, bis zur äußersten Fertigkeit einzuüben. Von den Brüchen sind nur die gewöhnlichsten zur Anschauung und Einübung zu bringen, besonders aber sind die Kinder an den Gebrauch der einstelligen Decimalbrüche zu gewöhnen. Es kann und muß dies in einer der Fassungskraft der Kinder angemessenen Weise geschehen — einfach, ohne Künstelei. Auf sichere Einübung muß aber in Allem gehalten werden. Das mündliche Rechnen steht im Vordergrunde, das schriftliche tritt erst nach den Weihnachtsferien ein. Die Kinder müssen rechnen lernen ohne Ziffern. Es ist das eine Hauptsache! Kommt dann die Zeit, in der Ziffern zur Verwendung gelangen, so muß darauf gehalten werden, daß dieselben schön geschrieben werden. Gerade in dieser Classe kommt viel darauf an! Auf weitere Auseinandersetzung brauchen wir uns hier nicht einzulassen, da bereits im Vorhergehenden das Nöthige gesagt worden ist und da dem Unterrichte der Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule von Grube zu Grunde liegt. Nur ist zu bemerken, daß die Grube'sche Methode dem Geiste nach, nicht dem Buchstaben nach, aufzufassen ist und daß insbesondere für den Anfang es ersprießlicher sein dürfte, wenn die Kinder den ganzen Zahlenraum von 1—10 erst durch anschauliche Betrachtung der Addition und Subtraction kennen lernen, wobei vorerst die Multiplication und Division noch unberücksichtigt bleibt. Erst nach diesem vorbereitenden Cursus tritt Grube's Methode in ihr volles Recht. Nur nicht zu viel auf einmal! Andere empfehlenswerthe Lehrbücher für diese Classenstufe sind die Rechenbücher von Erfurt (Weimar), E. Looß (Dresden), J. Dorn (Ob.-Glogau, Handel), Schneyer (Coburg) Böhme u. A. m. — Voraussichtlich wird in den nächsten Jahren die Literatur dieses Faches bedeutend vermehrt werden.

Classe II. Diese Classe hat im Rechnen zwei Abtheilungen mit wöchentlich 5 Stunden Unterricht.

Das Classenziel der Unterabtheilung ist das Rechnen im Zahlenraum von 10—100. Mündliches und schriftliches Rechnen gehen in ungetrennter Freiheit neben-

einander her. Am eingehendsten werden die Productenzahlen, besonders die Eintheilungszahlen bei Münzen, Maßen und Gewichten (10, 12, 15, 16, 18, 20, 24, 25, 30, 40, 45, 48, 50, 60, 100) behandelt. Dabei ist aber nicht nothwendig, daß jede Productenzahl mit sämmtlichen Einerzahlen gemessen werde, es genügt vielmehr bei den meisten die Messung mit den Factoren. Wenn der Lehrer an die Zahl 30 gekommen ist, dann wird Halt gemacht und es findet dann eine allseitige Messung statt. Die meiste Zeit wird aber auf die Zahl 100 verwendet, wobei auch die zweistelligen Decimalbrüche in ihrer einfachsten Gestalt zur Kenntniß der Kinder zu bringen sind. In der Unterabtheilung dieser Classe lernen die Kinder die im Deutschen Reiche am meisten vorkommenden Münzen und Gewichte kennen. An Veranschaulichungsmitteln darf es dazu niemals fehlen (Wandtafeln bei G. W. F. Müller in Berlin). Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll aber ausdrücklich bemerkt werden, daß das schriftliche Rechnen mit Decimalbrüchen nicht verlangt wird. Es ist genug, wenn dasselbe dadurch angebahnt wird, daß die Kinder zweistellige Decimalbrüche lesen und schreiben lernen. Auch hier liegt also der Schwerpunkt des Unterrichts im mündlichen Rechnen. — Bezugs der Vertheilung des Stoffes ist Folgendes zu bemerken: Von Ostern bis etwa zu Pfingsten (wenn nöthig) Repetition und Befestigung des auf der vorigen Classenstufe Erlernten, sodann von den Pfingstferien bis zu den Sommerferien der Zahlenraum von 10—30; von den Sommerferien bis zu den Michaelisferien von 30—60; von den Michaelisferien bis zu den Weihnachtsferien von 60—100. Vom Januar an wird der gesammte Lehrstoff von 1—100 repetirt, wobei einzelne Rechnungsarten, z. B. die Multiplication und Division, gesondert behandelt werden. Besonders sind die Resolutions- und Reductionszahlen der Münzen und Gewichte recht fleißig zu üben. Die Maße bleiben einstweilen noch ausgeschlossen. Das kleine Einmaleins ist in dieser Abtheilung zur festen, sicheren und unverlierbaren Einprägung zu bringen, das große Einmaleins dagegen nur insoweit, als es der Zahlenraum gestattet (bis 100) und als die Producte des großen Einmaleins bei den Resolutionsrechnungen gebraucht werden (10, 12, 15, 16, 20, 24, 30, 50 und 100). Als Anschauungsmittel wird bei wenig befähigten Schülern die russische Rechenmaschine gebraucht. Die eingekleideten Aufgaben dürfen nicht zu große Zahlen haben und nicht zu complicirt sein; wohl aber müssen sie recht praktisch und für die Kinder interessant gemacht werden. Das schriftliche Rechnen geht mit dem mündlichen parallel und ist besonders als häusliches Uebungsmittel recht fleißig zu benutzen. Wie das mündliche Rechnen zu einer Sprachübung, so muß das schriftliche Rechnen zu einer Schönschreibeübung werden. Undeutliche, verzerrte Ziffern sind durchaus nicht zu dulden. Vor Allem hat der Lehrer beim Anschreiben an die Wandtafel die schlechte Schrift der Ziffern recht gewissenhaft zu vermeiden. Eine stramme Disciplin ist zur Erreichung des Lehrzieles mit aller Energie zu pflegen. Ohne sie wird im Rechnen Nichts geleistet.

Die Oberabtheilung rechnet im Zahlenraum von 100—1000 und sodann im unbegrenzten Zahlenraume, wobei besonders das schriftliche Rechnen und die Anwendung der dabei gebräuchlichen Formen (das genaue Untereinanderschreiben der Ziffern 2c.) zu üben ist. Der Unterricht beginnt damit, daß die Kinder mit Hilfe der Rechenmaschine bis 1000 zählen lernen. Sodann folgt die feste Einprägung des Zehnersystems, demgemäße Zerlegungen in Hunderte, Zig und Einer, sodann tüchtiges Numeriren und fleißiges Zahlenschreiben innerhalb des als Classenziel aufgestellten Zahlenraumes (bis 1000). Sind diese Vorübungen beendet, dann tritt das Rechnen mit den vier Species gesondert, d. h. nacheinander auf; zuerst wird die Addition behandelt (erst mündlich, dann schriftlich), dann die Subtraction, dann die Multiplication u. s. w. Während also im Bisherigen die Zahlenräume das Eintheilungsprincip waren, gilt jetzt der alte Eintheilungsgrund der Rechenoperationen (die vier Species). Das große Einmaleins ist besonders bei denjenigen Zahlen fest einzuüben, welche Eintheilungszahlen bei Münzen, Maßen und Gewichten sind. Im ersten halben Jahre wird das mündliche Rechnen am meisten betont (eingekleidete Aufgaben), im zweiten halben Jahre wird die meiste Zeit auf schriftliches Rechnen (mit unbenannten Zahlen) verwendet. Die Kinder müssen am Schlusse des

Schuljahres mit den Formen des Tafelrechnens genau vertraut sein. Der Lehrer hat die betreffenden Exempel unter Zuziehung der Selbstthätigkeit der Kinder, welche dem Lehrer die Ausrechnung dictiren, an der Tafel vorzurechnen und dadurch den Kindern die Vorbilder zum Nachbilden zu geben. Das Operiren mit leichten, im Leben oft vorkommenden Brüchen wird beim mündlichen Rechnen immerwährend fortgesetzt. Ueber die Einführung der Decimalbrüche wurde schon oben das Nöthige gesagt.

Sind die Kinder in den ersten drei Vierteljahren mündlich und schriftlich im Rechnen und Berechnen des Zahlenraumes von 1—1000 gehörig geübt, dann macht das schriftliche Rechnen im unbegrenzten Zahlenraume keine großen Schwierigkeiten, vorausgesetzt, daß eine strenge Disciplin eine treue Helferin des rationellen Unterrichtes ist. Als Lehrmittel sind dem Lehrer zu empfehlen die Lehrbücher und Rechenaufgaben von Grube, Böhme, Happich, Berthelt, Hercher und besonders Schmidt (Wittenberg, bei Herrosé).

Classe III. Der Cursus bei wöchentlich 5 Rechenstunden ist einjährig. Im Anschluß an die bereits erlangte Recheneinsicht und Rechenfertigkeit der aus Classe II herübergekommenen Kinder wird zunächst das dort behandelte Pensum repetitorisch erweitert, wobei besonders bei der Multiplication und Division unbenannter Zahlen die Abkürzungen bei vorkommenden Nullen am Ende der Factoren oder des Divisors eingeübt werden. Mit den vier Species in ganzen unbenannten Zahlen werden zugleich die vier Species der Decimalbrüche eingeübt, wobei nur die Division mit Decimalbrüchen eine Einschränkung erleidet. Sind die Kinder mit den vier Species in unbenannten ganzen Zahlen und mit der Behandlung der Decimalbrüche vertraut, dann beginnt das schriftliche Rechnen mit den vier Species in benannten Zahlen. Den Anfang dazu bilden die (circa 6 Wochen, mündlich und schriftlich) zu übenden Resolutions- und Reductionsrechnungen, bei welchen nun die sämmtlichen Münzen, Gewichte und auch die Längen- und Hohlmaße etc. zur Verwendung kommen. Alles nach und nach! Auch hier wird das mündliche Rechnen mit kleinen Zahlen und in praktischen Einkleidungen dem schriftlichen Rechnen vorangestellt, doch ist auch das schriftliche Rechnen recht fleißig zu üben, besonders in größeren Exempeln, die lediglich und allein den Zweck der Einübung haben. Die Behandlung der vier Species in benannten Zahlen dauert ungefähr bis Weihnachten. Von da ab bis Ostern sind die Kinder recht fleißig in vermischten Rechnungen zu üben, insbesondere muß das Kopfrechnen nach dieser Seite hin cultivirt werden. Zur Einführung in die Decimalrechnung kann der Lehrer das bei E. F. Thienemann hier erschienene Rechenbuch von O. Burbach und C. Kehr benutzen, welches zugleich das Nöthige über die neuen Maße und Gewichte enthält. Alte Maße und Gewichte bleiben für diese Classenstufe unberücksichtigt und haben nur für die Oberclasse noch einige Berechtigung.

Classe IV hat wöchentlich 4 Rechenstunden. Die Classe ist in 2 Abtheilungen getheilt.

Die Unterabtheilung beginnt mit einer Repetition der vier Species in unbenannten Zahlen. Die Decimalbrüche (nach Pleibel), welche mit den vier Species der ganzen Zahlen und dem Nummeriren in die engste Verbindung zu bringen sind, werden zum Abschluß gebracht. Sodann sind die Kinder mit der Entstehung, dem Heben, Erweitern und Schreiben der gemeinen Brüche bekannt zu machen. Weiteres ist über diesen Gegenstand nicht vorzunehmen, denn wenn die Kinder erfahren haben, wie man einen gemeinen Bruch in einen Decimalbruch verwandelt, dann mögen sie die zu addirenden, subtrahirenden, multiplicirenden oder zu dividirenden gemeinen Brüche in Decimalbrüche verwandeln und als solche addiren, subtrahiren etc. etc. Durch fleißige Uebung im mündlichen und schriftlichen Rechnen — zu letzterem sind die Rechenhefte von Böhme oder von Koch in Berlin empfehlenswerth — muß dann das bisher Vorgekommene zur größtmöglichsten Fertigkeit gebracht werden. Hier kommen die Zeitrechnungen nur noch neu hinzu.

Die Oberabtheilung der Oberclasse rechnet zuerst vorzugsweise Schlußrechnungen (Zurückführung auf die Einheit) nach der Art und Weise, wie Hentschel seine „100 Rechenaufgaben" löst. Haben die Schüler darin eine befriedigende Fertigkeit erlangt, dann werden sie in das Wesen der Verhältnisse eingeführt und mit

den Proportionsrechnungen bekannt gemacht. Anfangs rechnen die Schüler die Proportionen noch nicht nach der bekannten Regel (Multiplication der mittleren Glieder und Division des Productes durch das erste Glied), sondern die Lösung der Aufgabe gründet sich lediglich und allein auf die Gleichheit der Exponenten zweier Verhältnisse. Erst wenn die Kinder hierin die nöthige Einsicht und Gewandtheit erlangt haben, wird ihnen gestattet, nach der von ihnen selbst aufgefundenen Regel die Lösung der Aufgaben zu bewerkstelligen. Von den angewandten Proportionen kommen zur Einübung die Regel=de=tri, die Procentrechnungen (Zinsrechnungen), Rabattrechnungen, zusammengesetzte Verhältnißrechnungen, Kettenregeln, Gesellschaftsrechnungen ꝛc. Den Schluß des Rechenunterrichtes bilden die Lösungen von Gleichungen auf elementarem Wege (Ratzlow's Denkrechnen). Anderweite Aufgaben (Flächen= und Körperberechnungen) kommen beim geometrischen Berechnen vor.

Literatur. Außer den bereits oben genannten Büchern: Sobolewski, Rechenstudien und Lehranweisung (Glogau, Flemming); Böhme, Anleitung und Rechenaufgaben (Berlin, G. W. F. Müller); Hentschel (Leipzig, Merseburger); Koch (Berlin, Oehmigke); Berthelt (Leipzig, Klinkhardt); Happich (Langensalza, Greßler); Blancke, Uebungsschule (Hannover, Schmorl & Seefeld); Wedemann (Erfurt, Körner); Schellen (Münster, Coppenrath); Bräunlich und Gottschalk (Weimar, Böhlau); Guth (Stuttgart, Aue); Scholz (Halle, Anton); Diesterweg (Gütersloh, Bertelsmann); Stubba (Bunzlau, Appun); Winter (Leipzig, Wöller); Hästers (Essen, Bädecker); Scharlach (Halle, Schrödel & Simon); Zähringer (Zürich und Glarus, Meyer & Zeller); Erzinger (Schaffhausen, Brodtmann).

2. Die praktische Geometrie.

„In den meisten geometrischen Lehrbüchern herrscht Euklid, nicht Pestalozzi; die Gelehrsamkeit, nicht die Gedankenentwickelung; der objective Gesichtspunkt, statt des subjectiven; die Universität, nicht die überallhin gehörende Elementarmethode; der meisternde Lehrstuhl, nicht die dienende Hebammenkunst. Ich bin ein Ketzer."
Diesterweg.

Die Geometrie hat, wie jede andere Wissenschaft, ihren formalen und materialen Werth. Der materiale Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens, denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den cubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der dazu erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Cubikinhalt eines Blockes und dessen Werth berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder der Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser ꝛc. ꝛc. die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall ꝛc. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverlässiges

Probiren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, sondern auch dem Landmanne muß es wünschenswerth sein, die Kenntniß der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirth empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht im Stande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus den Ertrag und Werth desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Drainirung, eines auszustechenden Teiches zc. zu berechnen. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten diese wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen.

Noch höher als der materiale Nutzen ist aber die durch die Geometrie erzeugte formale Bildung anzuschlagen, denn der geometrische Unterricht weckt den Formensinn, schärft den Geist für Ebenmaß und Regelmäßigkeit und behütet den Menschen vor einem gedankenlosen und gleichgiltigen Anschauen der Dinge; er hellt den Geist auf, schärft den Verstand, weckt das Nachdenken, bildet den Sinn für Wahrheit, Gründlichkeit und Ordnung und gibt dem Menschen Sicherheit im Urtheilen und Schließen, Selbstständigkeit und Halt im Leben.

Soll der geometrische Unterricht diese Wirkungen erzeugen, dann ist freilich vor Allem nothwendig, daß er in rechter Weise ertheilt werde, denn wo man keinen Werth auf die rechte Art und Weise der Unterrichtsertheilung legt, da treten dann jene befremdenden Erscheinungen zu Tage, die geradezu das Gegentheil von dem sind, was oben als das Ergebniß des geometrischen Unterrichtes bezeichnet wurde.

Die Klagen über die mangelhaften Erfolge des geometrischen Unterrichtes sind von den verschiedensten Seiten laut geworden. So wird es z. B. in der von Dr. Vogel und Fr. Körner herausgegebenen Zeitschrift „Die höhere Bürgerschule" als eine „vielfach gemachte Erfahrung" bezeichnet, daß „sowohl auf Realschulen als auf Gymnasien viele Schüler in der Mathematik nichts Genügendes leisten und bei allem Fleiße nicht im Stande sind, den Lehrer der Mathematik zu befriedigen". Auch K. Snell stimmt in der Vorrede zu seinem Lehrbuche der geradlinigen Planimetrie (Leipzig, Brockhaus) in die Klage ein, „daß der geometrische Unterricht vieler Lehrer, bei denen die Lehrmethode des Euklid zum Kanon der mathematischen Orthodoxie geworden sei, den Schülern nicht das Gefühl der Stärkung und edlen Kräftigung, sondern meistens nur das einer widerlichen, zwanghaften Anstrengung und einer gewaltsamen Gliederverdrehung verleihe, so daß das Studium mathematischer Werke bei Vielen den Eindruck einer Tortur des Denkens erzeuge". Und der bekannte Mager, welcher in seiner pädagogischen Revue mit schneidender Schärfe die scholastische Pedanterie der alten Mathematiker geißelt, sagt, „daß die meisten jungen Leute gern eine Anzahl Peitschenhiebe aushalten würden, wenn sie dadurch Dispensation von den mathematischen Stunden erlangen könnten".

Solchen übereinstimmenden Klagen gegenüber ist es wohl in der Ordnung, daß man nach dem Grunde dieser Erscheinung fragt. In der Sache selbst, im geometrischen Lehrstoffe, kann der geringe Erfolg nicht

liegen; denn trüge der Stoff die Schuld, dann müßten ohne Ausnahme *alle* Schüler den gerügten Mangel zeigen. In den *Schülern* kann der Grund auch nicht liegen. Zwar hat man die Behauptung aufgestellt, daß zum erfolgreichen Betriebe des geometrischen Unterrichtes besonders dafür organisirte Köpfe, auserlesene Geister und angeborene Talente nothwendig seien. „Dichter und Mathematiker müssen *geboren* werden", hat man gesagt. *Freunde* des geometrischen Unterrichtes haben diese Behauptung aufgestellt, vielleicht weil sie sich über den Besitz „*ihres*" mathematischen Talentes geschmeichelt fühlten, — und *Feinde* haben beigestimmt, weil sie geglaubt haben, sich dadurch am ersten über den Mangel ihrer geometrischen Kenntnisse zu trösten. In Wahrheit aber kann Nichts falscher sein als die Behauptung, daß zum Verständniß der Geometrie ein besonderes Genie gehöre. „Wohl ist es wahr", sagt *Falk*, „daß der *productive* mathematische Kopf ebenso gut wie der Dichter geboren werden muß; aber so gut Millionen von nicht productiv-poetischen Köpfen die vorhandenen Gedichte verstehen und mit Entzücken lesen, ebenso gut muß jeder Mensch von gesundem Menschenverstande dazu befähigt sein, die einmal schon gefundenen mathematischen Sätze in sich aufzunehmen. Denn die ganze Mathematik beruht auf den einfachen Vorstellungen von Raum und Zahl; wer diese nicht begreifen kann, der ist ein Schwachsinniger; — die Verknüpfung der einzelnen Vorstellungen beruht auf den einfachsten logischen Denkacten; wer diese nicht auszuüben vermag, der ist ein unlogischer Kopf und wird auch in anderen Disciplinen Nichts leisten." Der Forderung, als ob zum mathematischen Verständniß ganz besondere Geistesanlagen nöthig seien, kann man getrost die Behauptung gegenüberstellen, daß es kaum eine Wissenschaft gibt, welche in ihren Elementen *Jedem* ohne Ausnahme so verständlich und zugänglich gemacht werden kann, als gerade die Geometrie. In den Volksschulen mag man sich über den Vorzug zwischen Raum- und Zahlenlehre streiten; daß aber die Raumlehre *leichter* verständlich zu machen ist als die Zahlenlehre, darüber kann unter Sachverständigen kein Streit mehr sein. Ist die Raumlehre doch sogar den kleinsten Kindern zum Verständniß zu bringen, und hat doch der Gründer der Kindergärten, Fr. *Fröbel*, ganz entschieden einen praktischen Griff gethan, indem er seine hauptsächlichsten Anschauungsmittel aus dem Gebiete der Geometrie genommen hat. — Die Schwierigkeit und Fruchtlosigkeit des geometrischen Unterrichtes liegt also weder im Lehrstoffe noch in der Organisation des Lernenden. Sie liegt auch nicht in dem Wissensmangel der *Lehrer*, denn gerade auf diesem Gebiete wirken viele, außerordentlich tüchtige Kräfte; sie liegt lediglich und allein in — *der Methode*. Die alte euklidische Methode ist sicherlich, wenigstens für den *Anfang*, nicht geeignet, den Schüler mit Begeisterung für mathematische Wahrheiten zu erfüllen. Wo in aller Welt soll beim Schüler Lernfreudigkeit herkommen, wenn er gleichsam mit verbundenen Augen durch die labyrinthischen Gänge streng mathematischer Beweise geführt wird. Die weißen Linien, die der Lehrer seinen Schülern, indem er ihnen stundenlang den Rücken zukehrt, an die schwarze Wandtafel malt, vermögen im Schüler nicht das mindeste Interesse wachzurufen.

Und die Lehrsätze, deren Inhalt der Schüler so wenig, wie die Beweise versteht, deren Nothwendigkeit oder Möglichkeit er durchaus nicht einzusehen vermag, können den Schüler unmöglich zur Lernlust reizen. Mit theilnahmlosem Blicke starrt er nach der mit Figuren bemalten Wandtafel, in seinem Gesichte spiegelt sich die Langeweile, und wenn der Schüler dann weiterhin seine Gefühle durch oft wiederholtes Gähnen kundgibt, wenn er unruhig wird, seine Nachbarn neckt, endlich die Lehrstunden versäumt und schließlich die Geometrie für einen so faden, trocknen und ungenießbaren Unterrichtsgegenstand hält, daß es ihm unbegreiflich erscheint, wie nur irgend ein vernünftiger Mensch an dieser Wissenschaft Gefallen finden kann: so kann man dies dem Schüler wahrhaftig nicht verdenken. Das Beste, was ein Lehrer in seinen Schülern wecken soll — die Lernlust —, weckt ein solcher Unterricht nicht; durch die Vorträge, in denen der Lehrer seinen Schülern vordenkt, ohne daß die Schüler ihrem Lehrer nachdenken, wird Nichts weiter erreicht, als daß die Aufmerksamkeit eingeschläfert, das Interesse erstickt und die Unlust großgezogen wird. Von dem hohen Gewinne und dem großen Reize des geometrischen Unterrichtes, der den Sinn und die Gedanken der Jugend öffnen soll, findet sich meist Nichts weiter als — das Gegentheil. Und dieses traurige Resultat ist lediglich und allein erzielt worden durch die verkehrte Methode. Wer erinnerte sich bei solchen Betrachtungen nicht an Diesterweg's wahres Wort: Die Lehrmethode ist ebenso wichtig wie der Lehrstoff, das Wie ebenso nöthig wie das Was! „Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode."

Solchen Wahrheiten gegenüber, die durch die Erfahrung tausendfach bestätigt werden, erwächst für jeden Lehrer die Pflicht, einer naturgemäßeren und größere Lernfreudigkeit erweckenden Lehrmethode mit Ernst nachzudenken. Dieses ernstliche Nachdenken wird mit um so besserem Erfolg gekrönt werden, je mehr der Lehrer die Wahrheit an der Hand der Geschichte der Methodik sucht. Das Wort Crüger's: „die Geschichte der Physik ist zugleich ihre Methode", ist auch für den geometrischen Unterricht zutreffend. Wer bezugs des geometrischen Unterrichtes die Ansichten des pädagogischen Großmeisters Pestalozzi kennt, der mit seiner Trinität: „Wort, Form und Zahl", die Welt erobern wollte; wer ferner weiß, wie auf dem Grunde des Pestalozzi'schen Princips seine Nachfolger fortgebaut haben — es sei hier nur an Joseph Schmid, Ramsauer, Graßmann, Harnisch, Diesterweg u. m. A. erinnert —, der wird auch nicht im Unklaren sein, daß sich durch die geschichtliche Entwickelung drei Forderungen als unumstößlich wahr herausgestellt haben. Die erste ist, daß der erste geometrische Unterricht von der dürren Abstraction losgelöst und auf den fruchtbaren Boden der Anschauung verpflanzt werden muß: der erste geometrische Unterricht muß Anschauungsunterricht sein. Zum Zweiten dürfen die geometrischen Wahrheiten nicht als ein bereits Fertiges gegeben werden, sondern der Schüler muß sie unter Beihilfe des Lehrers suchen. Es ist darum beim ersten geometrischen Unterrichte die entwickelnde Lehrform in Anwendung zu bringen. Das Dritte endlich ist, daß die Geometrie nicht außer Beziehung zum Leben gesetzt werden darf, sondern daß sie,

wie alles Lernen, vom Leben ausgehen und zum Leben zurückführen muß. In dieser Anwendung der erworbenen Kenntnisse ist die dritte Forderung begründet: der erste geometrische Unterricht muß praktisch sein.

Ich rede absichtlich hier nur vom ersten geometrischen Unterrichte, zunächst weil hier nur der Unterricht in den Elementarschulen in's Auge gefaßt, also nur eine Propädeutik des späteren wissenschaftlichen Unterrichtes verlangt wird, sodann aber auch weil der erste Unterricht so überaus wichtig ist, daß der richtige Betrieb desselben den späteren Fortschritt und Erfolg mit Nothwendigkeit bedingt. „Die Sicherheit des Wissens hängt, wie die Festigkeit eines Gebäudes, von der Grundlage ab."

Für junge Lehrer wird es jedenfalls von Werth und Interesse sein, die oben geforderten Bedingungen eines gedeihlichen geometrischen Unterrichtes etwas näher zu betrachten.

1) Der Unterricht in der Geometrie muß Anschauungsunterricht sein. „Was nicht durch die Sinne geht, ist überhaupt nicht im Geiste." Erst durch die Anschauung erhalten die Worte und Begriffe Gehalt und Werth; ohne Anschauung ist alles Denken hohl. „Darum gewinnt man auch" — sagt Diesterweg — „nur durch die Anschauung eine lebendige Einsicht in das Wesen der Dinge, denn nur durch sie erzeugt man wahren Lerneifer und wahre Bildung. Daher ist auch nur Der ein guter Elementarlehrer, welcher sich nicht eher bei seinem Wissen beruhigt, bis er die Sache anschaulich erkannt hat. Einen solchen braucht man vor abstractem Unterrichte nicht zu warnen; denn er denkt nicht abstract und hat an seinem eigenen anschaulichen Erkennen einen Maßstab dafür, was in die Volksschule gehört und was nicht; sein ganzes Streben geht dahin, auch in seinen Schülern die anschauliche Kenntniß zu erzeugen. Darin steckt das ganze Geheimniß der Elementarmethode."

Oben habe ich das Crüger'sche Wort: „Die Geschichte einer Wissenschaft ist auch ihre Methode", angeführt. Sehen wir auf die Entwickelungsgeschichte der Menschheit, so finden wir diese Wahrheit auch in der Entwickelung der geometrischen Methode bestätigt. Wie nämlich in allen Wissenschaften, so ist auch in der Geometrie die Menschheit von der Anschauung ausgegangen und erst später zum Begriff emporgestiegen. Die ersten Menschen und Völker, welche überhaupt Geometrie betrieben, haben ganz sicher nicht mit Lehrsätzen angefangen und sich nicht mit der Ausführung mathematischer Beweise beschäftigt, sondern sie haben mit Anschauungen begonnen, haben Erfahrungen gesammelt und sind erst durch die gesammelten Anschauungen und Erfahrungen zur Aufstellung bestimmter Lehrsätze und dann zum Beweisen derselben gekommen. Der Beweis für die Richtigkeit dieser gefundenen Lehrsätze konnte anfänglich unmöglich mathematisch-streng sein, er war nur auf die Anschauung gegründet. Erst dem freien Geiste der Griechen wurde die Aufgabe zu Theil, an die Stelle des anschaulichen Erkennens den logischen Beweis zu setzen und auf dem Wege streng-mathematischer Entwickelungen neue Wahrheiten zu suchen. Denselben Entwickelungsgang,

den hier der göttliche Welterzieher bei Führung der Menschheit eingehalten hat, haben auch wir beim Einzelmenschen einzuhalten, denn wie sich die Menschheit im Kindesalter von der Menschheit im Jünglingsalter bezugs ihrer geistigen Entwickelung unterscheidet, so unterscheidet sich noch heute das Kind vom Jünglinge; für den Knaben gehört auf dem Gebiete der Geometrie die concrete Anschauung, für den Jüngling gehört der logische Beweis. Wer diesem Wege, den die Natur gegangen ist, nachgeht, unterrichtet naturgemäß; wer dagegen statt mit geometrischen Anschauungen mit geometrischen Begriffen, mit geometrischen Lehrsätzen und mit geometrischen Beweisen anfängt, handelt naturwidrig und versündigt sich an der Natur des Menschengeistes.

Man führe also dem Anfänger zuerst die geometrischen Gebilde in concreter Gestalt vor die Seele, lasse die Schüler schauen, tasten, messen, theilen,. zusammensetzen und führe sie so von der Anschauung zum Begriff, von der Erfahrung zum Lehrsatz, vom Lehrsatze zu seinen Folgerungen, vom Concreten zum Abstracten. In dieser naturgemäßen Stufenfolge suche man seinen Stolz, nicht aber darin, daß man bei Wiederholungen die kleinen Knaben die Großen spielen und von ihnen mit ausgezeichneter Zungenfertigkeit die dictirten und auswendig gelernten streng-mathematischen Beweise herschnattern läßt. Mit Lessing's Wort: „Ich bitte mir Alles natürlich aus", will ein solches Verfahren so wenig harmoniren, wie mit den Forderungen der Wahrhaftigkeit und Sittlichkeit.

Ein Einwand muß hier seine Widerlegung finden. Es gibt eine Anzahl Leute, welche mit ganzem Herzen dem Principe der Anschauung zustimmen, sie sind aber entweder so bequem, daß sie sich nicht die Mühe nehmen, die nöthigen Veranschaulichungsmittel zu beschaffen, oder so leichtsinnig, daß sie die betreffenden Anschauungsmittel — vergessen. Sie entschuldigen sich dann gewöhnlich damit, daß die Anschaulichkeit schon in der Lebendigkeit des Vortrages liege und es genüge, wenn man nur mit Worten die Sache recht anschaulich darstelle und beschreibe, — concrete Anschauungsmittel brauche man dann nicht. Die Auffassung, wenn sie ehrlich gemeint ist, beruht auf einem Grundirrthume. Wie will man denn z. B. ohne concrete Anschauung, nur allein durch einen klaren und lebendigen Vortrag und durch eingehende, haarscharfe Beschreibung den Lehrsatz der Stereometrie verdeutlichen: „In jeder Pyramide verhalten sich die parallelen Durchschnittsflächen wie die Quadrate ihrer Spitzenabstände"? Kann man denn so ohne Weiteres voraussetzen, daß dem Schüler die Begriffe „Pyramide", „parallel", „Durchschnittsfläche" „Quadrate" „Spitzenabstände" bekannt sind? Kann man denn so ohne Weiteres annehmen, diese Begriffe ließen sich beschreiben, und die Beschreibung ersetze die Anschauung? Was nützt es denn, dem Schüler, der noch keine Pyramide gesehen hat, zu sagen: Denke dir eine Pyramide!? Was hilft es denn, dem Schüler, der weder eine Pyramide, noch eine Grundfläche, noch einen parallelen Durchschnitt gesehen hat, zu sagen: Denke dir, die Pyramide sei parallel mit der Grundfläche durchschnitten!? Man sieht daraus, zwischen Begriff und Anschauung, zwischen an-

schaulicher Beschreibung und concreter Auffassung ist eine große Kluft. Die concrete Anschauung läßt sich weder durch einen lebendigen Vortrag, noch durch eine breite Umschreibung, noch durch Zeichnungen an der Tafel ersetzen. Die Vorzeigung und Anschauung der wirklichen Gegenstände geht über Alles! Ohne concrete Anschauung ist der Unterricht für den Schüler Nichts weiter als ein begriffsloses Gemengsel von Worten ohne Verständniß, von Sätzen ohne Inhalt. Wer von einem anschaulichen Unterrichte redet und dabei doch keine concrete Anschauung für nöthig hält, gleicht einem Schwimmlehrer, der seine Schüler nicht in's Wasser führen will. An geometrischen Veranschaulichungsmitteln darf es darum der Lehrer nie fehlen lassen; er kann hierin weit eher zu wenig als zu viel thun. So muß z. B. ein Parallelogramm aus Papier, in der Richtung einer Diagonale zerschnitten, dem Schüler beweisen, daß ein Dreieck die Hälfte eines Parallelogramms ist, mit dem es gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat; die Folgerung für die Berechnung der Dreiecke ergibt sich daraus von selbst. Ein Faden, welcher einmal um den Rand einer kreisrunden Scheibe gelegt wird, beweist dem Schüler, daß der Durchmesser des Kreises ungefähr $3\frac{1}{7}$mal kleiner ist, als der Umfang desselben, so daß sich der Durchmesser zum Umfange wie 7:22 verhält; damit ist dem Schüler zugleich der Weg gewiesen, aus dem Durchmesser eines Baumstammes dessen Umfang, oder umgekehrt, zu ermitteln. Eine Möhre &c., nach verschiedenen Richtungen durchschnitten, zeigt dem Schüler die verschiedenen Formen der Kegelschnitte. Um ferner den Satz aus der Congruenz der Dreiecke zu beweisen, nach welchem 3 Seiten eines Dreieckes das Dreieck selbst bestimmen, nehme man zuerst 4 Stäbe oder Dräthe, füge dieselben an ihren Enden beweglich in einander und zeige dem Schüler, daß mit 4 Seiten sehr verschiedene Vierecke entstehen; man entferne einen Drath &c., und der Schüler wird durch die Anschauung leicht zu der Erkenntniß kommen, daß 3 Seiten die Größe des Dreieckes bestimmen und daß mit diesen 3 bestimmenden Stücken nur die Bildung eines einzigen Dreieckes möglich ist. Und wie auf dem Gebiete der Planimetrie, so muß auch auf dem Gebiete der Stereometrie der Schüler die geometrischen Wahrheiten zuerst durch concrete Anschauung erhalten; der Schüler muß sich Körper aus Drath, Thon, Pappe oder Holz fertigen, daran die Begriffe Ecke und Kante, Grund- und Seitenflächen kennen lernen, überall von der anschaulichen Betrachtungsweise zur begriffsmäßigen emporsteigen und auf dem Wege der Anschauung, der Induction, brauchbares Material zum späteren Verbrauche im Dienste einer strengeren Wissenschaft sammeln.

Die Anschauung ist das Erste, Höchste, Beste. Aber sie ist nicht das Letzte und nicht das Einzige. Wenn der Schüler die geometrischen Gebilde anschaut, dann befindet er sich zunächst nur in einem passiven Zustande. Er nimmt nur in sich auf, was ihm von Außen dargeboten wird. Das bloße Aufnehmen an sich genügt aber noch nicht. Der Schüler, der bisher nur passiv war, muß nun auch activ werden: er muß aus dem Zustande der Receptivität heraus- und in den Zustand der Productivität übertreten. Dies kann nun zunächst dadurch geschehen, daß der Lehrer den geometrischen Unterricht in entwickelnder

Weise ertheilt. Wir kommen damit zum zweiten Theile unserer Betrachtung.

2) Der geometrische Unterricht muß in entwickelnder Weise ertheilt werden. Um dieser Forderung zu genügen, muß der Lehrer den Schüler zunächst veranlassen, sich über das, was er angeschaut hat, klar und bündig auszusprechen. Wird diese Forderung vom Lehrer nicht berücksichtigt, dann ist es möglich, daß der Schüler trotz der concreten Anschauung in ein dumpfes Hinbrüten, in ein Scheindenken verfällt, das nimmermehr zum Ziele führt. Hält dagegen der Lehrer mit unerbittlicher Consequenz auf Deutlichkeit und Bestimmtheit der sprachlichen Darstellung, dann ist der Schüler in die Nothwendigkeit versetzt, sich den ihm vor die Sinne gestellten Gegenstand genau anzuschauen, denn klares Sprechen ist nicht möglich ohne klares Denken, und klares Denken hat klares Anschauen zur Voraussetzung. Das logische Zuchtmittel der Sprache sollte man beim geometrischen Unterrichte nie aus den Augen lassen.

Soll sich aber der Schüler über das Angeschaute vollständig und bündig aussprechen, dann muß ihm der Lehrer dazu Veranlassung eben: der Lehrer muß den Schüler fragen. Die einzig richtige Lehrgorm für den geometrischen Unterricht ist also die Frageform. Die fdocirende, akroamatische Lehrweise ist hier am unrechten Platze. Aber das Fragen an sich führt auch noch nicht zum Ziele, denn wenn der Lehrer den Schüler durch Kreuz- und Querfragen von einer Vorstellung zur andern zerrt und die Sache haarspaltend bis in ihre kleinsten Theile zerfragt, so ist damit nicht das Mindeste genützt, wohl aber Viel geschadet. Nothwendig ist vielmehr, daß der Lehrer in Gemäßheit eines bei ihm in Voraus gestellten Planes fragt und daß er durch sein Fragen den Schüler so führt, daß dieser auf dem Wege des Suchens den Lehrsatz und dessen Folgerungen entdeckt und findet. Also nicht die Frageweise an sich, sondern die entwickelnde Frageweise muß gefordert werden. Bei der entwickelnden (erotematischen, heuristischen) Lehrform übernimmt der Lehrer die Rolle eines Steuermannes, der dem Schifflein des Unterrichtes unbemerkt den richtigen Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherem Wege zum Ziele führt. Bei keinem Unterrichtsgegenstande leistet die entwickelnde Lehrform so Ausgezeichnetes, wie beim geometrischen Unterrichte. Sie beginnt mit dem Concreten und führt ohne Sprung, streng stufenweise zur Abstraction; sie faßt die von der Anschauung gelieferten Einzelvorstellungen zu einem Ganzen, zum Begriffe zusammen; sie versetzt den Schüler dabei nicht bloß in die Nothwendigkeit, zu sehen, sondern auch einzusehen, nicht bloß die geometrischen Wahrheiten kennen zu lernen, sondern sie auch zu verstehen. Durch die entwickelnde Lehrweise wird der Schüler einerseits vor allem passiven Hinnehmen und allem papageimäßigen Nachsprechen bewahrt, und andererseits auch in eine Selbstthätigkeit und Regsamkeit versetzt, die vor Träumerei bewahrt und zu einem Wissensdurste führt, der mit immer neuer Liebe und mit stets wachsendem Interesse nach neuen Wahrheiten sucht. Dabei wird der Individualität des Schülers das volle Recht gesichert, denn im ent-

wickelnden Unterrichte, der nicht mit dem Lehrsatze anfängt, sondern mit ihm endigt, gilt bei Aufgabenlösungen der didaktische Grundsatz: Besser ein Satz auf zehn Arten, als zehn Sätze nach einer Art.

Wohl ist es wahr, daß man beim docirenden Unterrichte schneller zum Ziele zu kommen scheint als beim entwickelnden; man braucht im ersteren Falle die Wahrheit nicht erst suchen zu lassen, sondern man „gibt" sie dem Schüler als etwas bereits Fertiges. Schade nur, daß wir es nicht mit einem ausgebildeten Verstande zu thun haben, sondern mit einem ungebildeten, der erst gebildet werden soll! Schade nur, daß durch das Dociren das Beste, was der Unterricht erreichen soll, nicht erreicht wird: die Selbstständigkeit wird nicht geweckt, der Forschungstrieb wird nicht erregt, Begeisterung für das Lernen wird nicht erzielt, und wahre Bildung nicht erreicht! In dieser Beziehung sagt Falk ganz treffend: „Wenn ein Lehrbuch in präciser, oder ein Lehrer in etwas weitläufiger Weise seinen Schülern vorpredigt: ‚Geometrie ist die Lehre vom Raum', ‚Größe ist . . . . . .' u. s. w., so gemahnt das an einen Vater, der seinem Kinde die Nahrung in unverdaulicher Form geben wollte. Gerade so aber, wie einem naturgemäßen und gesunden leiblichen Assimilationsproceß erst Hunger oder Appetit vorausgehen muß, ebenso muß auch die geistige Assimilation von einem geistigen Hunger bedingt sein. Wenn man den Schüler freilich zu einem leeren Gefäße degradirt, das willig aufnehmen muß, was ein weiser Erzieher hineinzufüllen für gut findet, dann ist es kein Wunder, wenn in solchem Falle beim Unterrichte auch keine Symptome geistigen Lebens sich zeigen, oder wenn Unaufmerksamkeit und Faulheit bekunden, daß sich der natürliche Instinct des Knaben gegen eine solche Mißachtung auflehnt." Dieses Vollfüllen, Vollstopfen und Vollpfropfen, wie es dem docirenden Unterrichte eigen ist, ist allerdings der kürzeste Weg, nämlich der kürzeste Weg, um dem Schüler die Lust am Lernen für immer zu verleiden, und der beste, um den Schüler für immer „satt" zu machen! Nichts schlimmer, als wenn der Schüler sagt: „Es ist genug, — ich habe satt." Wer also den entwickelnden Unterricht als zu zeitraubend bei Seite stellen will, mag es thun; aber man mag sich dann auch nicht täuschen, daß es besser wäre, überhaupt die Schule zu schließen, denn wenn der Geist durch Kenntnisse nicht gebildet wird, dann sind Kenntnisse Nichts nütze; und wenn die Bildungskraft des Schülers nicht gestählt wird, dann ist der Unterricht verkehrt. Vor dieser Verkehrtheit bewahrt die entwickelnde Methode auf's gründlichste.

Beim geometrischen Unterrichte der Volksschule soll aber nicht allein die Geistesbildung, sondern auch die Anwendbarkeit in der Perspective stehen. Wir kommen damit zum dritten Punkte unserer Betrachtung:

3) Der geometrische Unterricht soll praktisch sein. Nicht Alles, was anschaulich zu machen ist, ist darum auch geistbildend, und nicht Alles, was geistbildend ist, ist darum auch anwendbar. Die Anwendbarkeit ist eine Forderung, der wir uns auf dem Gebiete des geometrischen Unterrichts theils im Interesse der Sache, theils im Interesse der Schüler unmöglich entziehen dürfen.

Um die Forderung der praktischen Anwendbarkeit zu begründen, müssen wir den im Eingange dieses Abschnittes erwähnten Unterschied zwischen der formalen und materialen Bildung nochmals in Erwägung ziehen. In höheren Schulen wird der geometrische Unterricht streng wissenschaftlich ertheilt und das Hauptaugenmerk auf strenge Consequenz im geometrischen Fortschritte, auf Bündigkeit und Folgerichtigkeit der Beweise und auf Schärfe der Schlüsse gerichtet. In der ausschließlichen Verfolgung dieser Ziele sucht man die formale Bildung zu erreichen. In niederen Schulen sieht man von den obigen Zielen meist ganz ab, und nur das Nützlichkeitsprincip steht im Vordergrunde. „Das Nützliche ist gut und das Gute ist nützlich." So stehen sich also zwei Principien diametral gegenüber: — dort das formale Princip ohne alle praktische Anwendung, hier das materiale Princip ohne alle Rücksicht auf formale Bildung. Es leuchtet ein, daß jede einseitige Verfolgung des einen oder des anderen Principes der Sache und der Schule schadet, und daß die Wahrheit wie in tausend Fällen so auch hier in der Mitte liegt. Denn das formale Princip, in seiner Einseitigkeit aufgefaßt, führt zu Abstractionen und Düfteleien, die dem gesunden Sinne des Volkes ganz fern liegen, und das nüchterne Nützlichkeitsprincip führt zu einem geistlosen Mechanismus und zu einem Schablonenwesen, das mit Recht als der ärgste Feind gesunder Volksbildung und wahrer Aufklärung bezeichnet wird. Es leuchtet aber auch ein, daß der rechte Unterricht beim formalen Zwecke den materialen nicht ausschließt, sondern einschließt, so daß also der Unterricht einerseits weder maschinenmäßig und ohne Einsicht betrieben werden darf, andererseits sich aber auch nicht in syllogistische Spitzfindigkeiten und euklidische Subtilitäten, also nicht in Regionen versteigen darf, in denen die Schneeluft eiskalter Begriffe gesundes, fröhliches Leben unmöglich macht. Der rechte Unterricht bildet das Urtheilsvermögen und den Scharfsinn der Schüler, aber er berücksichtigt auch das praktische Leben mit seinen Forderungen. Vor einer Theorie, welche dem Schüler eine Masse unverstandener Begriffe, die er im Leben nie zur Anwendung bringen kann, gedächtnißmäßig einpaukt und eintrichtert, behüte uns der Himmel, aber vor einer Praxis, die dem Schüler das redliche Nachdenken und den eisernen Fleiß erspart, nicht minder. Also Keines ohne das Andere! Durch Alles aber das Eine: Menschenbildung.

Aus dem Bisherigen folgt, daß formaler und materialer Unterrichtszweck organisch verbunden sein müssen, und daß neben der klaren Erkenntniß der geometrischen Wahrheiten die praktische Anwendung des klar Erkannten nicht fehlen darf. Ließe man die praktische Anwendung — die Uebung — fehlen, dann würde man einem Sprachlehrer gleichen, der seinem Schüler eine fremde Sprache lediglich und allein dadurch beizubringen hoffte, daß er ihn eine Menge grammatischer Regeln auswendig lernen ließe. Ein solcher Lehrer würde bald finden, daß seine Schüler diese grammatischen Regeln sämmtlich „wissen" können, trotzdem aber nicht im Stande sind, die betreffende Sprache zu sprechen und zu schreiben. Das Sprechen lernt man nur durch Uebung im Sprechen, und das Schreiben nur durch Uebung im Schreiben — die

Uebung ist also nach der Erkenntniß das Nothwendigste; Erkenntniß ohne Uebung ist wie ein Haus ohne Fundament. Wie auf dem Gebiete der Sprache, so muß darum auch beim geometrischen Unterrichte die Uebung, die Anwendung des klar Erkannten nachdrücklich betont werden; nicht allein deßhalb, weil dadurch der Schüler den Werth der Geometrie erst schätzen lernt und dadurch die Frage des Schülers: „Wozu soll ich das trockene Zeug lernen?" wegfällig wird; — nicht allein deßhalb, weil das Volk gesunde Praxis, Hausmannskost verlangt und von der table d'hôte der hohlen Theorie Nichts wissen will; — sondern vor Allem deßhalb, weil durch die Anwendung des für richtig Erkannten die Erkenntniß des Schülers geläutert, seine Einsicht wesentlich gefördert, und durch die Befestigung klarer Begriffe der Verstand gebildet wird.

Man darf sich freilich nicht damit begnügen, daß man dem Schüler die Anwendung zeigt, so daß er nun zufrieden ist, wenn er sie kennt: es ist vor Allem erforderlich, daß der Schüler selbst die Anwendung macht. „Vom Kennen zum Können!" Es ist z. B. nicht genug, daß der Schüler die Richtigkeit eines Lehrsatzes sieht und einsieht: er muß auch veranlaßt werden, die Folgerungen daraus zu suchen, gestellte Aufgaben zu lösen und die praktische Anwendung des Lehrsatzes selbstthätig und selbstständig auszuführen. Es ist darum von Wichtigkeit, daß der Schüler recht oft Aufgaben zur Lösung bekomme, und daß er auf dem Wege der Construction mit Lineal und Zirkel gleichsam die Probe auf die Richtigkeit des Lehrsatzes mache, daß er Berechnungen vornehme, daß er sich Papierflächen zerschneide und in experimentaler Weise wieder zusammensetze, daß er sich seine geometrischen Körper aus Draht oder Pappe ꝛc. selbst fertige, überhaupt daß er durch Selbstthätigkeit zur praktischen Anwendung des für wahr Erkannten gelange. Fallen auch die selbstgefertigten Apparate ꝛc. nicht gerade sehr glänzend aus: es ist und bleibt doch eine Thatsache, daß dem Jungen der schmucklose Feldherrnhut, den er sich aus Papier gefertigt hat, tausendmal lieber ist als die glänzendste Arbeit des Buchbinders. Was man selbst thut, macht Freude; was man selbst geschaffen hat, ist Einem werth.

Aber es ist nicht allein nothwendig, daß der Schüler in der Schule und auf dem Papiere seine Selbstthätigkeit übe, sondern es ist auch von ganz besonderem Werthe, daß er seine geometrischen Kenntnisse für die Industrie und den Ackerbau anwenden lerne und daß er demzufolge Messungen und Berechnungen in Haus und Hof, in Feld und Wald vornehme, wie sie später das Leben von ihm verlangt. Eine einzige Stunde im Freien ist oft mehr werth als zehn Stunden in der Schule; denn dort lernt der Schüler durch die Uebung erkennen, daß die Geometrie nicht allein eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst ist.

So muß also der Schüler von verschiedenen Seiten her veranlaßt werden, seine Selbstthätigkeit zu üben, das klar Erkannte praktisch zu gestalten und vom geometrischen Wissen zum geometrischen Können aufzusteigen. Hinsichtlich dieses geometrischen Könnens aber sagt Seeger

in seinem Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometrie ganz treffend: „Das geometrische Wissen ist die Bedingung des geometrischen Könnens, aber es ist nicht die Hauptsache, nicht der letzte Zweck. Das System von Lehrsätzen verhält sich zu den geometrischen Aufgaben in gewisser Weise wie die Grammatik zum deutschen Aufsatze. Nach dem Interesse, das der Schüler der Aufgabe zuwendet, hat man den Erfolg des geometrischen Unterrichtes zu beurtheilen, und an der Gewandtheit, mit der sie eine vorgelegte Arbeit zu behandeln verstehen, den Grad ihrer geometrischen Bildung abzumessen." Kennen und Können, das sind die beiden Pole, um die sich der Unterricht drehen muß.

Ich hoffe, daß nach diesen Erörterungen der Ausdruck „praktisch" nicht mißverstanden wird.

Fassen wir das Bisherige zusammen, so ergibt sich ein Dreifaches: 1) unterrichte anschaulich — hüte dich vor Abstractionen; 2) unterrichte entwickelnd — gib dem Schüler die Wahrheit nicht als etwas Fertiges, sondern leite ihn an, sie mit Erfolg zu suchen; 3) unterrichte praktisch — vergiß über dem Geistbildenden das Anwendbare und die wirkliche Anwendung nicht. Also Anschauung — Arbeit — Interesse, diese drei Grundpfeiler alles rationellen Unterrichtes sind auch die Grundlagen des geometrischen Unterrichtes. Ohne sie läßt sich Nichts leisten, mit ihnen Alles. Als Warnung mag aber hier noch die Bemerkung stehen, daß es mit diesen drei pädagogischen Principien wie mit dem Bündel von Pfeilen geht, die nur in ihrer Verbindung Großes leisten, einzeln aber zerbrechlich und ohnmächtig sind. Jene drei Principien müssen darum durchaus vor Zersplitterung bewahrt bleiben, sie müssen eine Einheit bilden, sich gegenseitig und in und mit dieser Gegenseitigkeit auch den Lehrstoff durchdringen, so daß man gar nicht sagen kann, wo die Arbeit anfängt, und die Anschauung aufhört. Keines ohne das Andere, — Alles aber in Einem und in dem Einen Alles!

Was den

Lehrplan für den geometrischen Unterricht

in unserer Schule betrifft, so ist derselbe auf einen einjährigen Cursus gegründet; doch ist der Unterricht bei wöchentlich 2 Stunden so einzurichten, daß in dem einen Jahre die Planimetrie, im anderen die Stereometrie bevorzugt wird.

Einleitung: Entstehung der geometrischen Gebilde. Der Körper, die Fläche, die Linie, der Punkt. Eintheilung der Geometrie.

Die Longimetrie: 1) Die geraden Linien nach Richtung und Lage. Das Maß der geraden Linien. Meßinstrumente. Meßübungen. Das Aufzeichnen gemessener Linien — der verjüngte Maßstab. Linienberechnungen. 2) Die krummen Linien. Die Kreislinie. Die Ludolph'sche Zahl. Kreisberechnungen. Construction anderer regelmäßiger krummer Linien, z. B. Oval- und Eilinien, Karnieslinien 2c. 3) Von den Winkeln. Ihre Entstehung. Maß und Größe der Winkel. Ihre Lage zu einander. Das Messen und Transportiren der Winkel.

Die Planimetrie: Arten der Flächen. Die Vierecke und die Arten derselben. Flächenberechnungen (Quadratwurzel). Die Dreiecke. Eintheilung nach Seiten und Winkeln. Lehrsätze. Constructions- und Berechnungsaufgaben. Das recht-

winklige Dreieck und der pythagoräische Lehrsatz. Constructions- und Berechnungsaufgaben. Die Vielecke, Construction und Berechnung. Der Kreis. Lehrsätze. Die vier merkwürdigen Punkte des Dreiecks. Theile des Kreises.

Die Congruenz der Figuren. Die Aehnlichkeit der Figuren. Die Gleichheit der Figuren. Praktische Anwendungen.

Die Stereometrie: Die Entstehung der Körper. Arten. Körpernetze. Das Hauptsächlichste über das Prisma — die Walze — die Pyramide — Kegel — Kugel. Berechnungen.

Bemerkung: Der im Obigen angedeutete Lehrgang ist in meiner „Praktischen Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen" (dritte Auflage; Gotha, E. F. Thienemann, 1871) ausführlich dargelegt und praktisch durchgeführt und dort das Weitere nachzulesen. Die zu dem genannten Buche gehörigen „Geometrischen Rechenaufgaben" von C. Kehr sind in demselben Verlage 1870 in dritter Auflage erschienen und vom Seminarlehrer O. Burbach nach dem metrischen Maße umgerechnet worden. — Will der Lehrer einen anderen Lehrgang einschlagen, so sei ihm Zizmann's Formenlehre (Jena, Döbereiner) empfohlen.

IV. Der Unterricht in den Realien.

„Sinnbare Sachen sollen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande ergreifen kann. Denn es ist Nichts in dem Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war. Darum sollen auch die Worte nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden."

Amos Comenius (Orbis pictus).

1. Wenn der Mensch nicht die nothwendigsten Kenntnisse von der ihn umgebenden äußeren Natur und von den allgemeinen Verhältnissen und Einrichtungen derselben bekommt, so gleicht er dem Blindgebornen, der die Dinge, die ihn umgeben, nicht sieht; er geht dann träumerisch und schlaftrunken durch's Leben, weiß sich in den geringfügigsten Dingen weder zu rathen noch zu helfen und richtet wohl gar durch seine Beschränktheit und Verkehrtheit Schaden und Verderben an. Der Mensch als Mikrokosmos im Makrokosmos, d. h. als kleine Welt im großen Ganzen, ist in seiner Stellung zur Natur und zur Menschheit nothwendigerweise an die ihn umgebende Natur und an die Bildungsresultate der Menschheit gewiesen. Die Bedingungen seines äußeren Fortbestehens und Wohlergehens liegen ja zum guten Theile in jenen äußeren Verhältnissen, deren Kräfte, Gesetze und Wirkungen der Mensch kennen muß, wenn er das werden soll, was die Bibel als Bestimmung der Menschen darstellt: Herr und Herrscher über die Natur zu sein. Herrscher über das Erschaffene wird der Mensch aber nur durch den Geist. Wo der Geist fehlt, da beherrscht der Mensch nicht die Natur, sondern die Natur beherrscht den Menschen. Nun ist es aber eine ausgemachte Thatsache, daß der Geist im Menschen der Weckung durch die Außenwelt bedarf, und daß die naturgemäße Entfaltung und lebendige

Bewegung des Vorstellungs- und Begriffslebens vorzugsweise durch Vorführung und Betrachtung des Natur- und Menschenlebens gefördert wird. Der Blödsinn vieler Menschen ist in den meisten Fällen kein natürlicher, sondern ein künstlicher, d. h. die gesammte leibliche und geistige Erziehung der Menschen ist so naturwidrig, daß an eine Entwickelung der im Menschen liegenden Anlagen und Kräfte nicht zu denken ist. Daß man das beste Anschauungsmaterial — das Leben in der Natur und der Menschheit — nicht benutzt, sondern brach liegen läßt: das ist ohne Zweifel ein Hauptgrund, weßhalb die Anschauungs-, Vorstellungs-, Begriffs- und Berufsthätigkeit mancher Menschen so Vieles zu wünschen übrig läßt.

Je wichtiger die Kenntnisse der Natur, der Lebensverhältnisse und der menschlichen Einrichtungen für jeden Menschen sind, desto nothwendiger ist es auch, daß die Volksschule den Unterricht in den Realien (früher „gemeinnützige Kenntnisse", seit Harnisch „Weltkunde" genannt) als wesentliches Moment der Volksbildung hegt und pflegt. Freilich kann der Unterricht in den Realien nur dann Ersprießliches leisten, wenn er nicht allein religiöse Bildung befördert („Natur und Bibel sind ja zwei Bücher Eines Verfassers"), sondern wenn er überhaupt in den Dienst der formalen Bildung tritt, also nicht als Zweck, sondern als Mittel der Geistesbildung betrachtet wird. Dazu gehört freilich, daß der Realunterricht mit wissenschaftlichem Ernste betrieben und nicht mit jenem Anflug von Gelehrtheit ertheilt wird, die sich in einem Wissen von Allerlei gefällt und den seichten Stoff durch seichte Anekdoten schmackhaft zu machen sucht. Sobald der Realunterricht nicht in den Dienst einer strengen, strammen Geistesbildung gestellt wird, wird er nicht allein werthlos, sondern auch geradezu schädlich, denn er verdrängt dann das Humane und führt zu einem engherzigen Nützlichkeitsprincip, das den Menschen entwürdigt. Wer die Wissenswürdigkeit nur nach dem praktischen Nutzen oder Schaden abmißt und kein anderes Ziel kennt, als die Einführung des Schülers in die bürgerliche Erwerbs- und Betriebswelt, bildet nicht den Geist, sondern befördert die Geldsucht und den Materialismus. Wir bekommen dann zwar weltkluge, gescheidte, speculative Leute und berechnende Krämerseelen, aber keine hingebenden, begeisterten Menschen. Es ist darum überaus nothwendig, daß man den Grundsatz festhält, daß nicht das Wissen an sich, sondern die dadurch erzielte und erreichte intellectuelle, moralische, religiöse und ästhetische Bildung des Geistes die Hauptsache ist. Ein klarer Verstand, ein warmes Gemüth und ein kräftiger Wille sind ja unter allen Umständen mehr werth als ein Kopf voll todter Kenntnisse. Wenn darum die Weltkunde den Kreis der äußeren Anschauung des Kindes erweitert, wenn sie die Kinder in dieser Welt heimisch macht und zum rationellen Betriebe ihres Berufes, zur verständigen Benutzung der Orts- und Zeitverhältnisse, zur einsichtsvollen Abwägung von Ursache und Wirkung anleitet, so ist das Alles zwar viel werth: ungleich höher steht aber doch die dadurch erreichte Bildung des inwendigen Menschen — die Erkenntniß des Weltganzen, die Heimaths- und Vaterlandsliebe, die Liebe zur Natur, das Gefühl für das Schöne und Er-

habene, die Hingebung an das Große und Edle, mit einem Worte die allgemeine und harmonische Geistesbildung.

2. So unklar Vielen der Zweck des Realunterrichtes ist, so unklar ist auch Vielen der Umfang desselben. Ueber keinen Unterrichtsgegenstand gehen bezugs der Stoffauswahl die Ansichten so weit auseinander, als gerade über diesen. „Die Einen" — sagt Harnisch — „wollen an allen Völkern lecken und mit allen ausländischen Sachen spielen, die Anderen dagegen wollen das Trivialste der nächsten Nähe auslöffeln. Planloses Herumfahren in seltsamen, fernen Dingen und ungebührliche Huldigung des platten Nützlichkeitsprincips: das sind die beiden pädagogischen Verirrungen, welche die Menschen wirr und irr gemacht haben."

Hört man die verschiedenen Ansichten über den Umfang des Realunterrichtes, dann kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß die arme Volksschule, wenn sie aller Welt Freund sein wollte, in der That aller Welt — Narr sein müßte. Fragt man z. B. den Landmann, was er im Realunterricht vor Allem verlange, so erhält man die Antwort: Landwirthschaft — Ackerbaukunde! Geht man zum Juristen, so klagt dieser über den Mangel der Kenntniß der wichtigsten Landesgesetze. Spricht man mit dem Mediciner, so verlangt derselbe von der Volksschule vor Allem, daß sie Anthropologie lehre und vernünftige Ansichten über die Behandlung des gesunden und kranken Menschen verbreite*). Geht man dagegen zum Theologen, so sucht dieser im Erlernen der Bibelsprüche ꝛc. das Heil, und geht man zu einem Fünften und Sechsten, so hört man auch dort andere und dem Früheren widersprechende Ansichten. Aus diesem Labyrinthe von Ansichten kann uns nur eine richtige Ansicht vom wahren Zwecke der Volksschule retten. Hält man nämlich fest, daß die Volksschule nicht dazu da ist, eine bestimmte Berufsbildung zu geben, und daß sie nicht den Zweck hat, den Menschen zum Schuhmacher oder zum Fabrikanten oder zum Gelehrten heranzubilden, sondern daß ihr Zweck lediglich und allein darin besteht, allen Menschen ohne Ausnahme denjenigen Grad allgemeiner Bildung zu übermitteln, den Jeder ohne Ausnahme zu einem menschenwürdigen Dasein braucht, dann wird man sich auch leicht darüber klar werden, daß in der gewöhnlichen Dorfschule der Unterricht in Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben in erster Linie stehen muß, und daß der Realunterricht

---

*) Diese Forderung an sich ist ganz richtig. Selbstverständlich kommt es aber hierbei auf das Maß und den Umfang und damit auf die Ausführbarkeit der aufgestellten Anforderungen an. Man lese nur z. B. die Schriften Dr. Eduard Reich's oder Dr. A. Schmidt's und frage sich, ob die Volksschule im Stande ist, solche Anforderungen, so wohlmeinend sie auch sein mögen, erfüllen zu können. Es mag diese Andeutung gegenüber dem Angriff des Professor Dr. Bock in dessen Schriftchen „Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes" (Leipzig, E. Keil) um so mehr genügen, als das vorliegende Buch an mehreren Stellen die unzweideutigsten Zeugnisse gibt, daß ich eine Vernachlässigung der Gesundheitspflege seitens der Volksschule für ein großes Unrecht halte (vgl. den Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht in Cl. IV, und die Einleitung zu dem Artikel über das Turnen ꝛc.).

vorzugsweise dazu da ist, jene Hauptunterrichtsgegenstände zu fördern und zu ergänzen; der Realunterricht liefert insbesondere schätzbares Material für schriftliche Uebungen. Es folgt aus dem Zwecke der Volksschule aber auch, daß aus dem Realunterrichte alles das auszuschließen ist, was nur für einen bestimmten Beruf oder nur für eine bestimmte Menschenclasse von Werth ist, daß dagegen Alles hereinzuziehen ist, was für die Bildung aller Menschen ohne Ausnahme nöthig ist. Aus diesen Erwägungen ergibt sich die Thatsache, daß eine gute Volksschule specielle Gesetzeskunde ebenso von sich fern hält wie etwa eine eingehende Landwirthschaftslehre oder eine medicinisch-wissenschaftliche Anthropologie, und daß sie den gesammten Realunterricht demgemäß auf vier Lehrfächer zu beschränken hat, nämlich auf Geographie und Weltgeschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. Ueber den Betrieb dieser Unterrichtsfächer weiteren Ausschluß und eingehende Unterweisung zu geben, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen, denen wir nur noch die Bemerkung vorausschicken, daß die Behandlung der Realien in methodischer Beziehung leichter ist, als die der bisher betrachteten Unterrichtsgegenstände.

1. Der geographische Unterricht.

„Die beste Geographie ist die selbsterlebte.“

Gewöhnlich pflegt man zu sagen, daß die Liebe zu einer Sache im Stande sei, die größten Schwierigkeiten zu heben. Wenn wir diesen Satz auf den Schulunterricht übertragen, so zeigt er sich nur als halbwahr. Die Liebe zur Sache ist allerdings ein Hauptfactor des Gelingens, allein zur Liebe muß nothwendigerweise noch die nöthige Thatkraft, das rechte Geschick und die kräftige Ausdauer, vor Allem aber die klare Erkenntniß des Zweckes und Zieles, sowie die nöthige Einsicht in die Wahl zweckdienlicher Mittel hinzukommen. Liebe, Thatkraft, Ausdauer und Lehrgeschick vorausgesetzt, suchen wir uns darum im Folgenden die nöthige Einsicht in das Wesen und in die Methode des geographischen Unterrichtes zu verschaffen, indem wir uns vier Fragen zu beantworten suchen:

a) Weßhalb und wozu soll in der Volksschule geographischer Unterricht ertheilt werden?
b) Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff auszuwählen?
c) Wie ist der ausgewählte Stoff zu behandeln?
d) In welcher Weise ist derselbe in einer vierclassigen Volksschule zu vertheilen?

a) Werth und Zweck des geographischen Unterrichtes.

Wir leben in einer Zeit, in der man mit dem Blitze schreibt, mit der Sonne malt und mit dem Dampfe fährt. Länder, die ehedem in keiner Verbindung zu einander standen, sind uns jetzt gleichsam nahe gerückt. Demzufolge hören die Kinder schon im Elternhause von Rom

und Paris, von Wien und Berlin, von Böhmen und Schlesien, von Frankreich und Italien, von Amerika und Californien zc. reden. Durch Briefe, durch Zeitungen und durch die Lectüre überhaupt erhalten sie Nachricht aus fernen Ländern und Städten; vielleicht haben sie auch später selbst Gelegenheit und Veranlassung, diese fremden Länder und Städte zu bereisen. Schon dieser praktische Gesichtspunkt nöthigt uns, die Kinder in der Volksschule nicht ganz ohne geographische Kenntnisse zu lassen. Dazu kommt aber noch der andere Umstand, daß es der Menschenwürde wenig entsprechen würde, wenn unser Volk mit der Erde als Wohnsitz der Menschen und als Mutter alles Irdischen unbekannt wäre. Wie sehr würden wir doch einen Menschen bedauern, der in seinem eigenen Wohnhause unbekannt wäre! Und wie soll ein fruchtbringender Geschichtsunterricht ertheilt werden können, wenn ihm die Grundlage der Geographie fehlt? Was in der Zeit geschehen ist, muß auch an irgend einem Orte geschehen sein, und Tegnér nennt darum die Geographie ganz treffend das Local der Geschichte, die Geschichte aber eine bewegliche Geographie. Hauptsache ist indeß der geistbildende Einfluß, den der geographische Unterricht bei richtigem Betriebe auf die Jugend auszuüben im Stande ist. Hier ist ein weites Feld, auf welchem dem Schüler reiche Gelegenheit geboten werden kann, Anschauungen und Vorstellungen zu sammeln, Begriffe und Schlüsse zu bilden und den Geist mit werthvollem Material zu bereichern. Die Beobachtungsgabe wird angeregt, die Aufmerksamkeit gespannt, der Verstand geschärft, das Gedächtniß gestärkt, der Sinn für Naturschönheiten geweckt, die Liebe zur Heimath gefördert, die religiöse Anlage entwickelt, der Phantasie gesunde Nahrung geboten und das Sprachverständniß sowie die Sprachgewandtheit der Schüler in fördersamer Weise gebildet, vorausgesetzt, daß man darauf hält, daß das Gesehene und Gehörte mündlich und schriftlich in sprachrichtiger Form reproducirt wird. Das Letztere ist um so höher anzuschlagen, als die Landschule, bei der ihr knapp zugemessenen Zeit, zu derartigen Combinationen nothwendigerweise hingedrängt wird.

Die Geographie ist freilich eine weitgehende und vielumfassende Wissenschaft, deren erschöpfende Behandlung in der Volksschule weder möglich noch nothwendig ist. Eine zweckmäßige Auswahl, in welcher die wichtigsten geographischen Momente durch Repräsentanten der geographischen Gebilde angemessen vertreten sind, ist demgemäß durch die Natur der Sache geboten. Wir kommen damit zum zweiten Punkte unserer Betrachtung.

b) Die Grundsätze, nach denen die Auswahl des geographischen Lehrstoffes für die Volksschule zu treffen ist.

So einstimmig man über die Nothwendigkeit einer zweckentsprechenden Auswahl des geographischen Lehrstoffes ist, so verschieden sind die Ansichten über das Was und Wieviel. Zwischen Sonst und Jetzt ist in dieser Beziehung ein himmelweiter Unterschied. Sonst gab oder dictirte man den Kindern ein kahles Gerippe der hauptsächlichsten Staaten und Städte, oder man beschränkte sich auf einen todten Abriß der mathe-

matischen Geographie. Von Anschauung war dabei nicht die Rede. Begriffe, Namen und Zahlen wurden den Kindern zum Auswendiglernen aufgegeben, und unverstandene Definitionen, gedankenloses Hersagen der Namen von Flüssen, Ländern, Meeren oder der Bevölkerungszahlen u. dgl. m. gab dem todten Wissen einen wissenschaftlichen Anstrich. In jener Zeit, in welcher man das Allgemeinste und Fernliegendste zuerst und zumeist betonte, und in der man das Nächste und Beste als zu gewöhnlich und als zu selbstverständlich übersah, war das Goethe'sche Wort noch nicht beherzigt: „Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah!" Die Neuzeit hat auch in Bezug auf die Auswahl des geographischen Lehrstoffes neue Bahnen entdeckt und naturgemäße Grundsätze aufgestellt. Als oberster Grundsatz gilt: α) Wähle den Stoff nicht nach objectiven, sondern nach subjectiven Rücksichten aus. Nicht das darf maßgebend sein, was die objective Natur der Wissenschaft verlangt, sondern das, was die subjective Natur des Kindes fordert. Wissenschaftliche Lehrbücher der Geographie beginnen gewöhnlich mit der mathematischen Geographie, schreiten dann zur physikalischen weiter und schließen endlich mit der politischen. Das Vaterland ist das Letzte. Dieser in der Natur der geographischen Wissenschaft liegenden Eintheilung kann die Praxis der Volksschule ihre Zustimmung nicht geben, wenn sie nicht ihren pädagogischen Charakter verleugnen und sich nach der Leistungsfähigkeit der Kinder (d. h. nach subjectiven Rücksichten) richten will. Aus diesem Grunde kann der geographische Volksschulunterricht sich auch nicht ausschließlich oder wenigstens nicht vorwiegend mit topischer, physikalischer, politischer, mathematischer, culturhistorischer Geographie befassen, sondern er muß, um eine einseitige Geistesbildung zu verhüten, die sämmtlichen Seiten des geographischen Unterrichtes in Berücksichtigung ziehen; es darf dies aber nur insoweit geschehen, als dieselben innerhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises des Kindes liegen oder dem Kinde durch Veranschaulichungsmittel (Modelle, Reliefs, Karten 2c.) verdeutlicht werden können. Was eine derartige Veranschaulichung nicht zuläßt, muß vom geographischen Unterrichte der Volksschule ausgeschlossen bleiben. Aus diesem ersten und obersten Grundsatze ergeben sich ungesucht die weiteren:

β) Nicht das Entfernte und Fremde, sondern das Naheliegende und Heimathliche ist beim geographischen Unterrichte die Hauptsache. Für die meisten Menschen ist die Heimath der einzige und lebenslängliche Schauplatz ihrer Thätigkeit. Da es nun unnatürlich sein würde, die Menschen mit der Fremde vertraut zu machen und mit der Heimath unbekannt zu lassen, so bedarf es keiner weiteren Begründung, warum der geographische Unterricht vor Allem die geographischen (bürgerlichen, staatlichen, geschichtlichen, culturhistorischen, kirchlichen) Verhältnisse der Heimath zum Gegenstande und Ausgangspunkte der Betrachtung zu machen hat. Wie aller Unterricht, so soll auch der geographische Unterricht Anschauungsunterricht sein, d. h. er soll von Anschauungen ausgehen und zu Begriffen weiterschreiten. Diese Anschauungen aber kann allein der Geburts-, resp. der Wohnort des Schülers, d. h. die Heimath, bieten. Hier ist der Ort,

wo durch unmittelbare Wahrnehmung die richtigen Vorstellungen von Haus und Garten, Feld und Wald, Dorf und Stadt, Berg und Thal, Hoch- und Tiefebene, Insel und Halbinsel, vom Lauf der Flüsse, von der Abdachung eines Gebirges, von geographischen Formverhältnissen der Erdoberfläche, von den einfachsten Culturverhältnissen der menschlichen Gesellschaft, von den auffälligsten Erscheinungen am Himmelsgewölbe rc. gewonnen werden müssen, wenn der spätere Unterricht auf einem sicheren und naturgemäßen Fundamente ruhen soll. Ohne diese Anschauung der Heimath ist der spätere Unterricht kein lebensvoller Sachunterricht, sondern ein hohles Wortgeklingel mit unverstandenen und nur gedächtnißmäßig angeeigneten Definitionen.

γ) Erst wenn der Schüler die hauptsächlichsten geographischen Grundbegriffe durch unmittelbare Wahrnehmung der heimathlichen Verhältnisse sich angeeignet hat, kann zur Betrachtung der Fremde weitergeschritten werden. — Vom Nahen zum Fernen! Es geschieht dies durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an klar Angeschautes und richtig Verstandenes. Einen Begriff von den Alpen kann z. B. der Schüler nur erst dann erlangen, wenn er sein heimathliches Gebirge kennt, und ein Begriff vom Meere ist nur erst dann möglich, wenn er ein großes stillstehendes Wasser (Teich, See) in seiner Heimath gesehen hat. So kann die Größe fremder Länder nur durch Vergleichung mit der Größe des heimathlichen Bezirkes zum Verständnisse gebracht werden, und die geographischen Eigenthümlichkeiten der Fremde können nur dann geistbildend auf die Schüler einwirken, wenn die heimathliche Geographie die Grundlage seines geographischen Wissens ist. Nicht dadurch bekommt der Schüler eine Vorstellung von der Größe der Stadt London, daß man ihm sagt: London hat 3,000000 Einwohner, sondern dadurch, daß er erfährt, wievielmal die Stadt London größer ist als die ihm bekannte Hauptstadt seines Landes. Darum sind auch folgende Fragen ganz am Platze: Wievielmal ist das Königreich Preußen größer als unser Herzogthum Gotha? Wievielmal ist der Inselsberg kleiner als der Mont-Blanc? Wievielmal ist der Straßburger Münster höher als unser Neumarktsthurm? Wieviel Tagereisen sind von hier bis nach Italien? rc. Der Lehrer hat demgemäß nicht allein in dem geographischen Unterricht mit dem Nächsten (mit der Heimath) zu beginnen, sondern auch Alles auf dieses Nächste zu beziehen. Wo solche Beziehungen nicht möglich sind, muß die Kenntniß des Fremden aus dem geographischen Unterrichte der Volksschule fernbleiben.

δ) Der Lehrer wähle überall nur das Nothwendige und Charakteristische aus. Dies gilt nicht allein in Bezug auf den heimathskundlichen Unterricht, der den Kindern unheimlich werden muß, wenn man alles Mögliche hineinzupfropfen versucht (Zoologie, Botanik, Mineralogie, Technologie, Geschichte rc.), sondern in noch höherem Grade gilt dieser Grundsatz in Bezug auf die fremdländische und mathematische Geographie, die hie und da in einer Weise betrieben worden ist, als ob es sich darum handele, die Bauernknaben zu ge-

lehrten Geographen und zu berechnenden Astronomen zu erziehen. Es ist streng festzuhalten, daß der Stoff überall auf das Nothwendige beschränkt werde. Der Lehrer hat sich darum der größtmöglichsten Kürze zu befleißigen und sich zu hüten, zu tief und speciell in Einzelnes einzugehen. Wo ich zum Voraus weiß, daß es mir an Zeit und Mitteln gebricht, ein zweistockiges Haus aufzuführen, da gebietet es die alltäglichste Klugheit, mich mit einem einstockigen zu begnügen. Es muß darum der Lehrer mit allem Fleiße bedacht sein, alles Unnöthige und Nebensächliche auszuscheiden und den Schülern die geographischen Begriffe der Heimath und der Erde überhaupt nur nach ihren hervorstechendsten Hauptmerkmalen zu verschaffen. Die Weitschweifigkeit, welche jede Pferdeschwemme, jeden Hügel und jedes Filialdörfchen zum Gegenstande ausführlicher geographischer Erörterungen macht, ist für die Volksschule nicht am Platze, denn durch eine Ueberschwemmung geographischer Notizen wird nie und nimmer ein klares Denken erzielt*). Es ist darum z. B. unnöthig, den Kindern bei der geographischen Betrachtung Spaniens alle Gebirge aufzuzählen, oder mehr als höchstens fünf Städte einzuprägen. Es ist ebenso unnöthig, bei England alle Buchten und Busen zu nennen, die Kinder bei der Betrachtung Südamerika's mit allen feuerspeienden Bergen der Cordilleren bekannt zu machen 2c. Oder was soll der sogenannte „interessante“ Kram vom chinesischen Ginseng, von den tibetanischen Einhörnern, von den indischen Gecko's, ägyptischen Coloquinten, südamerikanischen Sassaparilla's und dem Alpaca u. s. w.? Ueberall darf also nur das Wichtigste, das Hauptsächlichste und das Charakteristischste ausgewählt werden. Nur was einen repräsentativen Charakter hat, ist einer eingehenden Betrachtung und Behandlung werth. Diesem Grundsatz entsprechen freilich weder unsere bisherigen geographischen Lehrbücher, noch unsere Karten und Atlanten. Die meisten Karten sind Augenpulver und leiden an einer Ueberfüllung, die jedem Lehrer die Pflicht auferlegt, auf Mittel zu denken, dem Uebel abzuhelfen (s. weiter unten). Das Eine steht fest: es kommt hier auf sogenannte wissenschaftliche Genauigkeit viel weniger an, als darauf, daß der Lehrer nur Wenig nehme, aber das Wenige dann auch zum klaren Verständnisse und zur sicheren Einprägung bringe.

ε) Der Lehrer wähle solche Stoffe aus, die er lebensvoll darzustellen im Stande ist. Todte Namen und Zahlen sind, wie im Obigen bereits erörtert wurde, nicht geeignet, das Interesse der Kinder zu erregen. Durch Aneignung einer todten Wissensmasse ist noch kein Mensch begeistert, noch Niemand ein tüchtiges Glied der Gemeinde geworden, und noch hat Keiner deßhalb sein Blut für das Vaterland dahingegeben. Nur was Leben in sich trägt, kann Leben zeugen. Wir fordern darum mit Recht, daß der geographische Unterricht ein Unter-

---

*) Zuerst kommt es darauf an — sagt Herbart in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen —, daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen und ein paar Namen von Bergen. Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte!

richt für's Leben sei, d. h. praktisch — brauchbar — bildend. Es ist darum nothwendig, daß die Erde den Kindern nicht als eine todte Kugel voll todter Gebirge, Thäler, Flüsse und Meere, sondern als ein lebendiger Schauplatz menschlicher Thätigkeit dargestellt werde, und daß der Unterricht eine richtige und höhere Ansicht vom Leben begründe, so daß er in den Schülern jene Gesinnung schafft, die ein besseres Leben in Gemeinde und Staat zu Stande bringen hilft. Dazu ist freilich nothwendig, daß der Lehrer ein Mensch des Lebens ist, d. h. daß er die wahren Zwecke des menschlichen und gesellschaftlichen Lebens richtig erfaßt hat, und daß er als Lehrer versteht, durch lebensvolle Charakterschilderungen den Kindern das Ferne nah zu bringen und sie in der Fremde heimisch zu machen. Nicht trockene Uebersichten, nicht schablonenmäßige Eintheilungen, nicht trockene Aufzählungen der Länder, Städte, Flüsse, der Producte und Gebirge, nicht ein Hin- und Herzeigen auf der buntfarbigen Landkarte ist ein Unterricht für's Leben, denn die wahre Aufklärung besteht nicht in der Summe des Wissens und nicht in der mechanischen Aneignung gelehrter Kenntnisse, sondern in der Entwickelung selbstständiger Einsicht und in dem Aufbau sittlicher Grundsätze, durch welche der Mensch getrieben wird, im Dienste der Menschheit nützlich und thätig zu sein.

Zu einem lebensvollen Unterrichte gehört vor Allem, daß der Lehrer den Gegenstand seines Unterrichtes genau und gründlich kennt und zwar nicht allein aus Büchern und durch Studiren, nicht durch das Lesen und Hörensagen, sondern durch das Leben und den Umgang mit der Natur. „Vor allen Dingen", sagt Diesterweg, „verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimath, sondern auch den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirthshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie todt ist doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne ertheilt, und wie belebt alle Schüler die Darstellung dieses Kenners! Der Unterschied ist der: jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Das ist daher eine unerläßliche Eigenschaft des Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe. Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben und selbst im Leben in der rechten Weise wirken."

c) Die Methodik des geographischen Unterrichtes.

Man unterscheidet beim geographischen Unterrichte gewöhnlich drei Methoden, nämlich die analytische, die synthetische und die constructive. Die sogenannte analytische Methode beginnt mit den allgemeinen

Verhältnissen der Weltkörper und endigt mit der speciellen Heimath. Dieser Methode, die sich in den meisten Gelehrtenschulen eingebürgert hat, steht die synthetische gegenüber, welche mit der nächsten Umgebung des Schülers beginnt und von da aus allmählich zu den weiteren Kreisen des gesammten geographischen Wissens fortschreitet. Die constructive Methode (zuerst von dem Schweden Dr. Sven Ågren, dann von dem berühmten Geographen Carl Ritter empfohlen), welche ihrem Wesen nach sowohl analytisch als auch synthetisch sein kann, stellt dasjenige durch Zeichnen dar, was der Schüler merken soll. Die Volksschule kann keine dieser drei Methoden in voller Consequenz und mit ganzer Strenge durchführen, sondern sie ist genöthigt, je nach dem Bildungsstande der Schüler oder der Individualität der Schulclasse bald die eine, bald die andere, bald beide gemischt zur Anwendung zu bringen. — Wie man nun aber auch verfahren mag, der Lehrer hat unter allen Umständen an folgenden Grundsätzen unerbittlich festzuhalten:

α) Beginne den geographischen Unterricht mit sinnlichen Beobachtungen. Die beste Geographie ist die selbsterlebte, denn die eigene unmittelbare Anschauung ist besser als die beste Beschreibung durch Zeichnung, Karte oder Lehrbuch. Selbstsehen und Selbstfinden ist der beste Weg zur Eroberung der Wahrheit. Man gehe darum mit den Schülern, sobald sie im engen Kreise der Schulstube geographisch orientirt sind, hinaus in's Freie und gebe ihnen hier Gelegenheit, das Auge und die Sinne überhaupt für die Auffassung geographischer Grundbegriffe dienstbar zu machen. Bald ist die Länge einer Straße zu messen, bald sind charakteristische Inschriften an alten Gebäuden aufzusuchen, bald sind die Kirchen der Stadt zu zählen, es ist der Lauf des heimathlichen Flusses zu beobachten, von einem nahen Berge aus ist die Gegend zu überschauen, die Begriffe Berg und Thal, Wald und Feld, Hoch- und Tiefebene, Gebirge 2c. sind festzustellen, der Horizont ist zu betrachten, die Himmelsgegenden sind aufzusuchen, Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, der Tagebogen und die Tageslänge sind zu beobachten, die Mondphasen sind zu zeichnen, die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Jahreszeiten sind aufzusuchen u. dgl. m.

Um diesen Forderungen zu genügen, thut es noth, daß der Lehrer mit seinen Schülern Spaziergänge macht. Nur vergesse er nicht, daß die Excursionen im strengsten Sinne des Wortes Lehrstunden sein müssen, und daß der Lehrer nicht allein zu jeder derselben einen in allen Hauptstufen und Haupttheilen getreu zu befolgenden Plan sich vorher ausdenken und ausarbeiten muß, sondern daß er auch Alles zu vermeiden hat, was etwa die Erreichung seines Zieles hindert. Bei planlosem Umherlaufen und bei ungezügelter Regellosigkeit läßt sich Nichts erreichen. Es ist deßhalb empfehlenswerth, wenn der Lehrer bei derartigen Spaziergängen die Kinder von Zeit zu Zeit in einem Kreise um sich sammelt und wenn er während des Unterrichtes, den er im Freien ertheilt, auf ganz dieselbe stramme Ordnung hält, wie beim Schulunterrichte. Der Unterricht darf natürlich nicht docirend sein, sondern muß die Form einer unterweisenden Unterhaltung annehmen.

So lernt also das Kind in der freien Natur an einer bestimmten Quelle, an einem bestimmten Bache den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall, Insel, — an einem bestimmten Teiche den Begriff eines Sees, Hafens, Meeres, Meerbusens, einer Meerenge, Küste, — an einer bestimmten Ebene den Begriff Hochebene und Tiefebene &c. kennen. Vom Wetter des Tages lernt es, was Witterung und Klima ist, und an dem Schatten einer bestimmten Stange lernt es den scheinbaren Lauf der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten beobachten.

Aber beim besten Willen ist es dem Lehrer nicht möglich, dem Kinde draußen in der freien Natur Alles zu zeigen. Die Erde ist zu groß, als daß das Kind im Stande wäre, alle Erscheinungen (man denke nur an die Kugelgestalt der Erde, ihre Rotation &c.) zu fassen. Es muß darum, wenn die unmittelbare Anschauung durch das Große und Ganze nicht zu ermöglichen ist, in der Schule für geeignete Veranschaulichungsmittel Sorge getragen werden. Zu diesen Veranschaulichungsmitteln gehört für jede Schule zunächst ein Globus (eine bemalte Kegelkugel). Für sehr wichtig halte ich sodann einen flachen Kasten mit weichem Thon oder mit weißem Sande, in welchem sich die Bodenbeschaffenheit der Heimath reliefartig (plastisch) darstellen läßt. Weitere Anschauungsmittel sind sodann gute Karten, landschaftliche Bilder und Stereoskopen. Letztere können freilich, wenn nicht Störungen des Unterrichtes herbeigeführt werden sollen, nicht während des Unterrichtes, sondern nur vor und nach demselben gezeigt werden. Im Ganzen genommen kann man auch hier sagen, daß nicht das Complicirte und Theuere, sondern das Einfache das Beste ist. Ein erfinderischer Lehrer kann hier mit wenig Mitteln Großes leisten.

So wichtig und richtig der Grundsatz ist: „Unterrichte anschaulich", so sehr ist aber dem Lehrer anzurathen, im Anschauen Maß zu halten. F. E. Fischer sagt: „Es ist im Bereiche des Unterrichtes keine seltene Erscheinung, daß die Schüler oft bei aller Anschaulichkeit des Unterrichtes, was die Bereicherung an Kenntnissen und Fertigkeiten anbelangt, wenig gefördert werden. Gerade die große Gabe der Anschaulichkeit wird Manchem zur Falle. Man eilt von einem Gegenstande zum andern. Das Interesse bleibt durch den Wechsel der Objecte zunächst frisch und rege und verführt zu stets schnellerem Fortschritte. Aber der Erfolg? Er entspricht nicht der Arbeit und ist oft nur eine bittere Enttäuschung." Es ist darum nothwendig, daß zu dem ersteren Grundsatze die Ausführung des zweiten hinzukommt:

β) Leite die Kinder an, das Angeschaute selbstständig zu reproduciren und das Verstandene selbstthätig darzustellen. Die Reproduction ist zunächst die Controle, ob die Schüler von dem in Rede stehenden Gegenstand eine klare Anschauung erlangt haben. Sie ist aber auch zugleich ein Mittel zu tieferer Auffassung und allseitigerer Begründung. Die Reproduction kann verschiedenartig sein, je nachdem sie durch das hörbare Wort oder durch die sichtbare Schrift oder durch Zeichnung oder durch Modelle bewerkstelligt wird.

Was zunächst die Reproduction durch das Wort anlangt, so ist darauf zu halten, daß sich der Schüler über das beim geographischen Unterrichte Angeschaute klar und bündig und in vollständigen Sätzen ausspreche. Der Lehrer hüte sich dabei vor dem fortwährenden Dociren und befleißige sich mehr der entwickelnden Frageform. Die Redseligkeit des Lehrers und das passive Verhalten des Schülers ertödtet die Arbeitslust, dagegen wird dem Schüler durch die selbstthätige Betheiligung am Unterrichte der Unterricht zur Arbeit und die Arbeit zum Unterrichte. Der Lehrer soll darum nie sprechen, um zu sprechen, sondern um den Schüler zum Sprechen anzuregen; er soll nie vergessen, daß er sich unnütze Arbeit macht und daß er den Schüler um den besten Gewinn bringt, wenn er es versäumt, auf eine correcte mündliche Darstellung mit aller Consequenz zu halten.

Hält der Lehrer vom Anfange an auf eine gute mündliche Reproduction, dann wird auch dem Schüler die schriftliche Darstellung des in der Geographiestunde erworbenen Lehrstoffes nicht schwer werden. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine zusammenhängende schriftliche Darstellung des geographischen Stoffes nur für die Oberclasse geeignet ist, und daß man sich in den Unter- und Mittelclassen mit einer Darstellung in einfachen Sätzen (Schreiben der Städtenamen 2c.) begnügen muß. Je wichtiger aber für die Kinder die Uebung in der schriftlichen Darstellung ist, desto mehr muß sie cultivirt werden und desto weniger darf der Lehrer die Gelegenheit vorübergehen lassen, den geographischen Unterricht in den Dienst der Sprache zu stellen.

Das dritte Mittel zur Prüfung des erlangten Verständnisses und zur Förderung des Verstandenen ist die zeichnende Darstellung. Das Kartenzeichnen ist für den Schüler überaus wichtig und muß darum so viel als möglich betont werden. Da wir aber darunter weniger ein mechanisches Durch- und Abzeichnen verstehen, sondern mehr eine selbstständige Darstellung des in der Wirklichkeit Angeschauten, so folgt daraus auch, daß das eigentliche Kartenzeichnen erst dann beginnen kann, wenn die Schüler so viel Fertigkeit und Genauigkeit in der Auffassung überhaupt erworben haben, daß sie mit einigem Erfolge ein relativ treues Kartenbild zu liefern im Stande sind. Um zu dieser Fertigkeit zu gelangen, muß der Schüler eine systematische Anleitung erhalten. Die beste Anleitung für den Schüler besteht darin, daß der Lehrer das Kartenbild vor den Augen des Schülers an der Wandtafel entstehen läßt, oder daß der Schüler sogenannte leere Karten in die Hände bekommt (Umrisse), deren Ausfüllung (Flüsse, Gebirge, Städte) das Resultat seiner Anschauung und einer methodischen Führung ist. (Vergl. Uhlenhuth's neu erfundene Kartenmodelle [Berlin, bei Th. Grieben], oder die Straube'schen Netze [Berlin, Plahn'sche Buchh.]; auch die Sydow'schen [Gotha, J. Perthes] und Klöden'schen Repetitionskarten [Berlin, Reimer; à 1½ Sgr.] sind empfehlenswerth.)

Noch wichtiger und instructiver als das Kartenzeichnen ist die reliefartige Darstellung in Thon oder Sand. Hier hat man die beste Gelegenheit, zu erfahren, ob der Schüler die Bodenplastik eines Landes 2c. richtig aufgefaßt hat oder ob sein Verständniß ein ungenügen-

des oder ein falsches ist. Unter allen Umständen darf der Lehrer nicht eher weitergehen, bis er sich überzeugt hat, daß die geographischen Vorstellungen des Schülers wahr, klar, treu und fest sind, so daß jede erworbene oder mitgetheilte Vorstellung und Vorstellungsreihe in dem Schüler der Grund einer vollkommeneren Entwickelung ist oder werden kann. Nur dadurch gewinnt der geographische Unterricht einen formalbildenden und grundlegenden Werth. Mit dem Kartenzeichnen aber muß das Kartenlesen Hand in Hand gehen. Wir kommen damit zu einer neuen Forderung:

γ) Sorge für ein verständiges Kartenlesen. „Merkwürdig ist es, daß viele Lehrer noch immer die Landkarte als Etwas ansehen, was sich von selbst versteht und erklärt. Sie hängen sie in diesem guten Glauben vor die Schüler hin und dociren frisch darauf los: hier im Norden liegt das, da im Süden das, links dieses, rechts jenes — und bedenken dabei gar nicht, welche riesige Abstraction sie damit dem kindlichen Geiste zumuthen." Diese Worte des Schulrathes Kellner sind um so beherzigenswerther, als ein verständiges Kartenlesen beim geographischen Unterrichte ganz entschieden die Hauptsache ist. (Vgl. darüber die neuerdings bei Klinkhardt in Leipzig erschienenen pädagogischen Vorträge über die Methodik des geographischen Unterrichtes von Dr. O. Delitsch I, 4.) Soll das Kartenzeichnen den erwünschten Nutzen bringen, so muß dasselbe schon freilich im ersten Unterrichte der Heimathskunde vorbereitet werden. Die heimathliche Umgegend, die der Schüler aus unmittelbarer Anschauung kennen gelernt hat, muß vor seinen Augen an der schwarzen Wandtafel (am besten ist es, wenn dieselbe auf den Fußboden gelegt wird) kartographisch dargestellt werden, so daß er die Landkarte als ein Bild des Landes im Kleinen und seine Heimath als eine Landkarte im Großen betrachten lernt. Richtiges Verständniß der Bedeutung der verschiedenen Striche, Linien, Zeichen und Farben, sowie fleißige Uebung in der richtigen und lebendigen Vorstellung der durch die geographischen Zeichen angedeuteten Gegenstände sind dabei Haupterforderniß. Ist das Stück Erdoberfläche, welches der Schüler aus eigener Anschauung kennt, durch Zeichnung allmählich vor ihm entstanden, dann ist eine Basis gewonnen, auf der sich ein verständiges Kartenlesen naturgemäß aufbaut. Bei richtiger Behandlung kann es dann dem Schüler nicht schwer fallen, durch das Kartenbild sich eine dem wirklichen Bilde möglichst entsprechende Vorstellung von solchen Landestheilen und Gegenden zu machen, die er nicht gesehen hat. Der Gang ist also der, daß die Schüler zuerst die Wirklichkeit auf die Karte übertragen und daß sie sodann einen Schluß von der Karte auf die Wirklichkeit machen lernen. Freilich muß die Karte dann auch so sein, daß sich ein solcher Schluß ermöglichen läßt. Unsere Schulwandkarten sind mit wenigen Ausnahmen hierzu ungeeignet. Sie sind mehr nach wissenschaftlichen (militärischen, nautischen, politischen 2c.) Rücksichten gearbeitet und bekümmern sich wenig oder gar nicht um das pädagogische Element. Daher kommt es, daß sie mit allerlei Flüssen und Flüßchen, mit Namen von Städten und Städtchen und mit verschiedenen Farben so bunt durchmischt und so überladen sind, daß der

Schüler in einer Entfernung von 30 und mehr Fuß an der Wandkarte Nichts weiter erkennt als eine Anzahl bunter Farbenklexe. Schon das ist nicht richtig, daß man auf einer und derselben Wandkarte Physikalisches und Politisches vereinigt darstellt, weil dies die Karte überfüllt und den klaren Ueberblick stört. In Ermangelung einer geeigneten Schulwandkarte für Deutschland haben wir uns darum für unsere Schule zwei große Wandkarten gezeichnet, eine physikalische, auf welcher die Gebirge, Hochebenen und Tiefebenen, fließende und stehende Gewässer mit farbigen Oelkreidestiften charakteristisch dargestellt sind*), so daß der Schüler auch in weiterer Entfernung sofort ein klares Bild von der Bodenbeschaffenheit des deutschen Landes erhält — und sodann eine mit Gummifarben colorirte politische Karte, welche die Grenzen der verschiedenen deutschen Staaten übersichtlich und in der Ferne scharf erkennbar darstellt. Von den Flüssen sind nur die hauptsächlichsten angegeben, und was die Zahl der Städte anlangt, so sind nur die bedeutendsten aufgenommen. Ueberall ist weises Maß gehalten. Hat der Lehrer eine schlechte oder mit allerlei unnützem Krame überfüllte Landkarte, und ist es ihm unmöglich, sich eine nach pädagogischen Principien gearbeitete Wandkarte, die das nöthige Anschauungsmaterial in übersichtlicher Weise darstellt, zu verschaffen, dann kann freilich von einem verständigen Kartenlesen ebenso wenig die Rede sein, wie von einem segenbringenden Unterrichte in der Geographie überhaupt. Wenn wir jungen Lehrern auf das dringendste empfehlen, für den Gebrauch in der Mittel- und Oberclasse ihrer Schule sich selbst Wandkarten zu zeichnen, so müssen wir doch dabei ausdrücklich betonen, daß wir es nicht für gut halten, wenn der Lehrer in der Oberclasse die Zeichnung der Karten während des Unterrichtes in der Schule vornimmt. Daß für die Heimathskunde (also in der Unterclasse) das Entstehen der Wandkarte vor den Augen des Schülers nothwendig ist, haben wir schon früher gesagt; daß aber für den Unterricht in der Mittel- und Oberclasse, wo größere Erdräume kartographisch darzustellen sind, daraus ein wirklicher Nutzen entspringen sollte, können wir nicht zugeben. Erstens wird das Bild, das der Lehrer aus dem Kopfe zeichnen muß, stets unvollkommener ausfallen als eine gute Karte; zweitens geht über dem Aufzeichnen viel schätzbare Zeit verloren, und drittens wird das Bild viel richtiger aufgefaßt werden, wenn es auf einmal dem Schüler vollständig in die Anschauung tritt und die Grenzen dann langsam und beschreibend verfolgt werden. Darauf ist aber besonderer Werth zu legen, daß der Lehrer während des geographischen Unterrichtes stets vor der Wandkarte steht, mit einem Stabe in der Hand auf dieselbe zeigt, das Unverständliche erklärt, das zu Entwickelnde entwickelt und unter Zuziehung der Selbstthätigkeit der Schüler den Unterricht in der Kartenunterweisung zu einem geistbildenden Unterrichte macht. Die Karte ist ein Lesebuch, auf welcher das Kind die Bodenbeschaffenheit eines

*) Die blaue Farbe bedeutet die Gewässer, mattgrün = Tiefebene, dunkelgelb = Hochebene, braun = Gebirge. Die vorkommenden Städte werden mit schwarzen Punkten bezeichnet.

Landes, die Flüsse, Gebirge 2c. zu sehen und zu lesen hat. Zu diesem Lesebuche muß ein tüchtiger Lehrer hinzukommen, der das Gezeichnete anschaulich zu erklären und der todten Karte Leben zu geben im Stande ist. Mit Recht fordert man darum von jedem Lehrer der Geographie:

d) Sorge für lebendige, anschauliche Schilderungen. Ein Gebirge kann mit seinen Bergen und Thälern auf der Karte dargestellt werden, allein die Karte kann nicht sagen, welche Beschäftigungen und Erwerbszweige die Bewohner jenes Gebirges treiben, wie der Charakter und die Sitte sich dort gestalten, welche Eigenthümlichkeiten sich dort vorfinden u. s. w. Es thut darum noth, daß der Lehrer noch Manches zur Karte hinzuthut, damit der geographische Unterricht durch concrete Schilderungen lebendig gemacht und anziehend ertheilt werde und daß der freie, lebendige Vortrag des Lehrers den Schüler nicht allein in den Sinn und in das Verständniß der Karte, sondern in die Geographie einführe, so daß die Schüler die geschilderte Gegend gleichsam vor ihren Augen sehen und eine ganz genaue und richtige Auffassung der geographischen Verhältnisse erlangen. Die geographischen Charakterbilder von Grube, Berthelt, Kutzner 2c. bieten dem Lehrer hierfür geeignetes Material. (Zum Unterrichte in der Vaterlandskunde sei Daniel, Deutschland [Leipzig, Fues]; Kutzen, Das deutsche Land [Breslau, Hirt]; Uhlenhuth, Schilderungen [Berlin, Kastner] empfohlen.) Allein es hat der Lehrer doch sehr vorsichtig zu sein, daß er mit diesen Charakterbildern keinen Mißbrauch treibt, zunächst, daß er bei der Auswahl sich auf das Nothwendigste beschränkt, und sodann, daß er den Stoff nicht aus dem Buche vorliest, sondern in einer der Fassungskraft der Schüler angepaßten Weise frei vorträgt. Alles Ablesen und Vorlesen entbehrt in der Regel der Frische, der Herzlichkeit, Kindlichkeit und des fesselnden Eindruckes und beeinträchtigt somit nicht allein das tiefere Verständniß, sondern auch die gediegenere Nachhaltigkeit. Ein freier lebendiger Vortrag, durchwürzt mit anregenden Fragen und mit Aufgaben zum Nachdenken, setzt freilich voraus, daß es dem Lehrer klar geworden ist, wessen der Schüler bedarf und was seiner Leistungsfähigkeit und seinem Verständnisse entspricht. Eine genaue, eingehende Präparation ist darum dem Lehrer für jede Lehrstunde nothwendig. Ohne eine derartige Vorbereitung wird der Unterricht entweder sich auf den dürren Steppen eines gedächtnißmäßigen Einbläuens bewegen (Einprägung der Namen von Caps, Meerbusen, Städten, Einwohnerzahlen, Quadratmeilen 2c.), oder er wird die Kinder mit einer Masse zufälliger Notizen überschwemmen, die auf weiter Nichts hinauslaufen als auf ein Todtschlagen der Zeit und auf ein Unterminiren des straffen Denkens. Die Kinder sollen durch den Unterricht nicht spielend unterhalten werden, sondern sie sollen etwas Ordentliches lernen, so daß die in ihnen liegenden Geisteskräfte auf dem Wege der Uebung naturgemäß und stufenmäßig entwickelt werden.

Je mehr der Lehrer es sich zur Pflicht macht, den geographischen Lehrstoff durch gute Karten, einfache Reliefs, durch Charakterschilde-

rungen, durch geographische Bilder ꝛc. anschaulich und lebendig zu machen, desto mehr muß er mit seiner Vorbereitung darauf sehen, daß er durch Herbeiziehung verwandtschaftlicher Dinge das in Rede stehende Land ꝛc. zu einer möglichst allseitigen Auffassung bringt. Es ist darum in den unteren Classen die Verbindung der Geographie mit Welt-, Natur- und Culturgeschichte zu empfehlen, weil damit Eines durch das Andere vorbereitet, gefördert, ergänzt und befestigt wird. Der Grundstock und das natürliche Centrum muß aber bei einer derartigen Verbindung immer die Geographie bleiben, weil diese das (nebenbei bemerkt schon um 350 v. Chr. von dem griechischen Geographen Ephoros erkannte) associirende Element besitzt, durch welches die übrigen Lehrzweige zusammengehalten werden. Oder wäre es nicht unnatürlich, von Magdeburg zu reden, ohne des dreißigjährigen Krieges und der Zerstörung Magdeburgs durch Tilly zu gedenken? Oder will man bei Costnitz Huß, bei Worms und Wittenberg Luther, bei Leipzig Napoleon I. und die Leipziger Völkerschlacht, beim Rhein den Weinbau, bei England die Steinkohlen, bei der Sahara das Kameel, bei Westindien das Zuckerrohr ꝛc. unerwähnt lassen? Nur hüte sich der Lehrer auch hier vor den Klippen, an denen das Schifflein seines Unterrichtes Schiffbruch nehmen kann. Die eine Klippe ist die, daß der Lehrer zu Vielerlei hereinzieht und Alles nur notizenartig oder statistisch behandelt, so daß das Kind mit einem unnützen Gedächtnißballaste überladen wird; die andere aber ist die, daß er durch zu sehr in's Einzelne gehende Behandlung die Nebensache zur Hauptsache und die Hauptsache zur Nebensache macht. Der beste Regulator und das sicherste Verhütungsmittel für Ausschreitungen nach der einen oder der anderen Seite hin ist die feste Einhaltung der Zeit und die genaue Erfüllung des mit Umsicht aufgestellten Lehrplanes. Ein gutes Haushalten setzt stets ein gutes Maßhalten voraus, und ein guter Säemann streut den Samen weder zu dünn noch zu dicht, sondern bemißt das Quantum seiner Aussaat nach der Natur des Landes, der Ertragsfähigkeit des Ackers und der Eigenthümlichkeit der Gewächse. Der Lehrer soll nie mehr geben, als der Kindesgeist vertragen und der Geistesmagen verdauen kann. Dabei ist es eine alte Regel: „Wenn es am besten schmeckt, muß man aufhören."

Etwas überaus Wichtiges ist die Vergleichung geographischer Objecte. In der vergleichenden Methode, welche besonders von dem berühmten Geographen Ritter empfohlen wird, ruht der Hauptgewinn des geographischen Unterrichts. Wie deutlich und interessant wird doch die Sache, wenn man die deutschen Flüsse nach ihrer Länge, ihrer Farbe oder ihrem Parallelismus miteinander vergleicht — oder wenn man den Einfluß der Bodenbeschaffenheit des Landes auf die Beschäftigung der Menschen, oder des Klima's auf deren Gesundheitszustand und Lebensdauer ꝛc. nachweist; auch die Formation und Küstenbildungen bieten Veranlassungen zu interessanten Vergleichungen; man vergleiche z. B. die Formation der Ostküste Amerika's mit der der Westküste Europa's und Afrika's ꝛc. Vortreffliche Winke und Stoffe für derartige Vergleichungen bieten die geographischen Lehrbücher von Dommerich, Pütz u. m. A.

ε) Sorge für feste Einprägung des Verstandenen und für vielseitige Wiederholung des Dagewesenen. Wie es im Rechnen nicht genügt, daß der Lehrer das Einmaleins bloß erklärt und allenfalls auch anschaulich darstellt, sondern wie dort gefordert werden muß, daß die Schüler das Verstandene fleißig üben, häufig aufsagen und aufschreiben, damit das Verstandene, fest eingeprägt, zum unverlierbaren Eigenthum des Kindes werde: so ist es auch beim geographischen Unterrichte nothwendig, daß der Lehrer das anschaulich Dargestellte und stufenmäßig Entwickelte so fest und so sicher einprägt, daß der Schüler davon auch wirklich einen bleibenden Gewinn für sein ganzes Leben hat. Nichts ist verderblicher als das schmetterlingsartige Ueberspringen vom Einen zum Andern und die locomotivenartige Eile, welche auch den befähigtsten Schüler zu keinem dauernden Ansatz psychischer Elemente kommen läßt. Das Mittheilen ist allerdings die angenehmere Seite, das Einüben ist das mühseligere Geschäft; allein der beste Unterricht nützt Nichts, wenn der Lehrer nicht soviel Geduld, Ruhe, Selbstbeherrschung und gute Laune hat, um das Dargestellte den Kindern sicher einzuprägen und immer auf's Neue zu wiederholen. Der Lehrer kann übrigens den Schülern das dauernde Festhalten erworbener geographischer Anschauungen durch mancherlei Mittel sehr erleichtern. Wir denken dabei nicht an die Eselsbrücke der Mnemonik, sondern zunächst an die weise Auswahl des darzubietenden Stoffs (nur nie zuviel auf ein Mal!) und sodann an die Klarheit und Logik eines wohldurchdachten Unterrichtes. Es thut deßhalb jeder Lehrer wohl, wenn er stets nach einer festen Disposition unterrichtet, in welcher die einzelnen Theile in einem organischen Zusammenhange stehen und auf- und zueinander hinleiten. So ist es z. B. für die Betrachtung größerer Staatengruppen empfehlenswerth, stets nach folgendem Gedankengange zu unterrichten: 1) der Name und die Grenzen des Landes; 2) die Größe und Gestalt desselben; 3) die Bodenbeschaffenheit (Gebirge, Flüsse); 4) das Klima; 5) Producte (Handel und Industrie); 6) Volkscharakter; 7) Geschichte; 8) Städte und Culturhistorisches. Es liegt hier in der Natur der Sache, daß sich aus der Bodenbeschaffenheit eines Landes sofort ein Schluß auf das Klima des Landes, und von diesem wiederum ein Schluß auf die Producte, auf die Industrie 2c. machen läßt, so also, daß sowohl beim Unterrichte wie bei Repetitionen sich leicht Eines aus dem Anderen entwickeln läßt. Jede Repetition, die den Zweck hat, zu erfahren, ob und inwieweit die Schüler das bisher Gelernte gefaßt und behalten haben, und ob und inwieweit es geistiges Eigenthum der Schüler geworden ist, darf den Schülern nicht zur Last, sondern muß ihnen zur Lust gemacht werden. Es muß ihnen eine Freude sein, von ihrem erlangten Wissen Zeugniß zu geben und durch öftere Wiederholungen des Dagewesenen sich tiefer und tiefer in den Stoff zu versenken. Insbesondere sind bei Gelegenheit der Repetition erdachte Reisen empfehlenswerth, bei denen der Schüler selbst an der Karte steht und einen kindlichen Vortrag hält. Hie und da kann man auch einen befähigten Schüler zum Examinator der Classe machen, wobei der Lehrer zugleich Gelegenheit hat,

das Lehrgeschick seiner Schüler kennen zu lernen und ihre eigenthümlichen Auffassungen zu prüfen. Das Aufschreiben des Dagewesenen ist schon früher empfohlen worden. Daß bei Repetitionen das Verwandte zu concentriren, und daß gerade hier die Concentration am rechten Platze ist, bedarf für den erfahrenen Lehrer hier wohl nur der Erwähnung, denn wenn das Geographische, Geschichtliche, Culturhistorische, Naturgeschichtliche ꝛc., das im Unterrichte nacheinander genommen wurde, in der Repetition neben- und miteinander zur Darstellung kommt, so wird es nicht allein um so allseitiger erfaßt und tiefer begriffen, sondern es wird auch den Kindern um Vieles interessanter. Je fleißiger, allseitiger und tiefgehender die Repetitionen sind, desto mehr wächst die Geisteskraft des Schülers und dessen Freude über den Besitz der eroberten Kenntnisse. Wo die Repetitionen versäumt werden, da fehlt es stets an gesichertem Wissen und an der Geläufigkeit im Können. „Des Lebens Mühe lehrt uns des Lebens Güter schätzen."

d) Die Vertheilung, Anordnung und Stufenfolge des geographischen Lehrstoffes (Lehrplan).

Wir gehen auch hier von der Stoffvertheilung in unserer Seminarschule aus und überlassen es dem Lehrer, sich den Stoff nach der Eigenthümlichkeit seiner Schule in anderer Weise zurechtzulegen.

Classe I hat noch keinen eigentlichen geographischen Unterricht, sondern nur einen allgemeinen Anschauungsunterricht mit allgemein sachlicher und sprachlicher Tendenz (vgl. S. 129).

Mit **Classe II** (wöchentlich 1 Stunde) beginnt der geographische Vorbereitungsunterricht in der Form der **Ortskunde.** Mit dem Schulzimmer wird begonnen. — Die Begriffe: rechts, links, oben, unten, senkrecht, wagrecht, schief — werden verdeutlicht; daran reihen sich Messungen der Schulstube an. Das Angeschaute wird nach einem bestimmten Maßstabe auf der auf dem Fußboden liegenden Wandtafel gezeichnet. Vom Schulzimmer wird zum Schulgebäude und von diesem zur Umgebung des Schulhauses weitergegangen. Kenntniß und Einübung der vier Himmelsgegenden. Die Jüdengasse und die mit ihr parallellaufenden Straßen der Stadt (Industrie — Kaufläden). Zeichnerische Darstellung der Häusergruppen. (Vogelperspective.) Der Marktplatz. Das Rathhaus. Die Post. Die Innungshalle. Die Bergmühle. Abmessen des Marktplatzes durch Schritte. Anbahnung eines Grundrisses der Stadt Gotha. Der Friedenstein. Ernst der Fromme und seine Bedeutung für das ganze Land. Sodann die westliche Hälfte der Stadt. Aufsuchen von Inschriften an alten Häusern. Historische Denkmäler und deren Bedeutung. Die Kirchen und Schulen der Stadt. Das Theater. Die Lebens- und Feuerversicherungsbank. Arnoldi. Die Zuckerfabrik. Die Porzellanfabrik. Die Gasanstalt. Der Bahnhof. Erdachte Spaziergänge nach den genannten Orten. — Wenn die Stadt mit ihren Straßen, Plätzen und wichtigsten Gebäuden besprochen und ein Grundriß der Stadt angebahnt worden ist, wird zur nächsten Umgebung der Stadt weitergegangen. Zunächst Spaziergang in den Park. Bäume. Der Teich. Die Parkinsel. Das Grab Ernst's II. Die Leina. Rechtes und linkes Ufer. Der Blick auf den Thüringerwald. Berge und Thäler. Spaziergänge nach dem Krahnberg, Galberg, Seeberg; Umschau. Entfernungen in der Wirklichkeit und auf der Karte. Die hauptsächlichsten geographischen Grundbegriffe (Hügel, Berge, Gebirge, Kamm, Hochland, Tiefland, Ebene, Thal, Quelle, Bach, Fluß, Teich, See, Insel, Horizont) werden am Anschaubaren veranschaulicht und erläutert. Bei den Spaziergängen wird nicht allein die Bodenbeschaffenheit betrachtet (ob fruchtbar, steinig, sumpfig ꝛc.), sondern es werden auch anderweite Beobachtungen angestellt, z. B. über die wechselnden Erscheinungen in den Jahreszeiten, über den Auf- und Untergang des Mondes und der Sonne (Schattenmessungen), über die Thätig-

keiten und Berufsarten, Gewerbe der Leute in der Stadt und auf dem Lande, über Regen und Schnee, Klima u. s. w. Nicht poetische Schilderungen und nicht sentimentale Gemälde sollen gegeben werden, sondern scharfe, individuelle Beschreibungen ohne breite Erklärungen und Begründungen. Scharfe Orientirung nach den Himmelsgegenden und nach den hervortretenden Punkten der Gegend ist die Basis, auf der alle Bestimmungen beruhen. Was auf den Spaziergängen erbeutet worden ist, wird in der Schule unterrichtlich verarbeitet und durch Zeichnungen dargestellt, so daß die Kinder nach und nach ein Kartenbild der Stadt Gotha und der nächsten Umgebung bekommen und verstehen lernen. Die Spaziergänge fallen außerhalb der Schulzeit.

Classe III (wöchentlich 2 Stunden). Im Sommerhalbjahre zunächst Repetition und Fortsetzung des Vorigen. Von der Ortskunde wird sodann zur **Heimathskunde** weitergegangen. Zuerst wird das heimathliche Land (das Herzogthum Gotha) in seinen charakteristischen Formen betrachtet: die Waldgegend und die Landgegend und die dadurch bedingten Unterschiede in der Industrie, im Klima, im Volkscharakter, in der Thier- und Pflanzenwelt 2c. Nachdem so die Kinder einen Ueberblick über das Ganze der Heimath — „soweit das Auge reicht" — bekommen haben, wird zur Betrachtung des Einzelnen geschritten. Zuerst die Stadt Gotha und die Dörfer der Umgegend (Remstädt, Goldbach, Siebleben, Uelleben, Boilstädt, Sundhausen, Trügleben). Es ist jetzt an der Zeit, daß die Karte vom gothaischen Lande in der Schule aufgehängt und behufs der Vergleichung bei den Spaziergängen benutzt wird. Ein Spaziergang auf den Galberg zeigt den Kindern den nördlichen und nordwestlichen Theil des gothaischen Landes. Vom Seeberge aus wird vorzugsweise der östliche Theil des gothaischen Landes betrachtet, vom Boxberge aus der südwestliche Theil. Ueberall wird Gelegenheit genommen, die hauptsächlichsten Berge und Flüsse des gothaischen Landes einzuüben und die angeschaute Wirklichkeit mit der Kartendarstellung zu vergleichen. Nachdem so die Kinder das Verhältniß des Landes zur Wandkarte richtig aufgefaßt haben, liegt kein Hinderniß mehr vor, von da ab die Karte zur Grundlage des Unterrichtes zu machen. Mit der thüringischen Eisenbahn und der Verbindung zwischen Gotha, Eisenach und Erfurt wird begonnen. Das Wichtigste über diese Städte, besonders von Eisenach die Wartburg mit ihren historischen Erinnerungen (Sängerkrieg, heilige Elisabeth, Albrecht der Unartige, Friedrich mit der gebissenen Wange 2c.)! Von Erfurt der Begriff Festung! Von Gotha eine kurze Geschichte der gothaischen Herzöge mit besonderer Berücksichtigung Ernst's des Frommen und Ernst's II. von Gotha-Altenburg. Sodann die übrigen Städte des gothaischen Landes, besonders ihre Industrie. Die Marktflecken des gothaischen Landes. Bemerkenswerthe Dörfer. Geschichtliches und Technologisches 2c. wird, um das Interesse der Kinder wach zu halten, in den Unterricht verwebt. Bei Friedrichroda wird z. B. vom Bergbau und vom Bleichen der Wäsche geredet; Reinhardtsbrunn gibt Veranlassung, die Gründung des Klosters und die Geschichte der thüringischen Landgrafen zu erzählen; bei Altenbergen ist der Candelaber und Bonifacius zu erwähnen; bei Tambach darf die Erwähnung der Glashütte und die Beschreibung der Glasfabrikation nicht fehlen; bei Ruhla ist natürlich die Geschichte vom eisernen Landgrafen und von dem Schmied zu Ruhla zu erzählen, von der Pfeifenfabrikation und dem Meerschaum zu reden 2c. Der Hörselberg gibt Veranlassung zur Mittheilung der Hörselbergssagen (der getreue Eckardt, der Tannhäuser). Ganz ähnlich werden die Landorte besprochen, z. B. bei Friemar die Flachs- und die Käsebereitung, bei Goldbach der Getraidebau, bei Hausen die Viehzucht 2c., bei Bufleben die Saline, bei der Wachsenburg die Geschichte des Grafen Ernst von Gleichen 2c. Wenn die Kinder mit den hauptsächlichsten Orten des gothaischen Landes bekannt gemacht worden sind, geht der Lehrer zur Betrachtung resp. Vergleichung allgemeiner Verhältnisse der Heimath über, z. B. Volkstracht und Volkssitten im gothaischen Lande — Dialekte — Volksaberglaube — Volksvergnügungen u. s. w. Den Schluß des Ganzen bildet eine Hauptrepetition, welche am besten an den Lauf der heimathlichen Flüsse anzuknüpfen ist. Die Bäche und Flüßchen des Landes führen uns weiter zur Gera und zur Unstrut, zur Saale und Elbe hier, zur Werra und Weser dort, so daß eine Eintheilung der Flüsse nach dem Elb- und Wesergebiet möglich ist. Damit ist zugleich die Hinüberleitung der Geographie Deutschlands gegeben.

Im Winterhalbjahre **Vaterlandskunde!** Die physikalische und politische Karte von Deutschland werden im Schulzimmer nebeneinander aufgehängt. Das kleine Land Gotha wird aufgesucht und mit der Größe Deutschlands verglichen. Die Grenzen Gotha's werden bestimmt. Die sächsischen Fürstenthümer — unsere Nachbarn — werden nur kurz betrachtet. Die Geschichte vom Prinzenraub wird erzählt und damit die Eintheilung der thüringischen Länder in die Ernestinische und Albertinische Linie begründet. Sodann wird an der politischen Wandkarte eine kurze Uebersicht sämmtlicher deutschen Staaten gegeben. Für Größe und Entfernungen bildet das Land Gotha fort und fort den Maßstab. Eintheilung Deutschlands in Nord-, Mittel- und Süddeutschland. Das deutsche Reich. Ist die Staatenübersicht fest eingeprägt, dann folgt eine Uebersicht über die Höhenverhältnisse Deutschlands. Verticaldurchschnitt! Der Stoff wird überall mit lebendigen Charakterschilderungen durchwoben! Zunächst eine lebendige Schilderung der Alpen (Thier- und Menschenwelt), dann des Böhmerwaldes, des Fichtelgebirges, des Thüringerwaldes, des Harzes, der Sudeten mit dem Riesengebirge, des Erzgebirges, der schwäbischen Alp, des Schwarzwaldes, des Odenwaldes, des Spessarts, des Rheinischen Schiefergebirges (Siebengebirge), Hundsrück, Eifel, Vogesen 2c. Land und Leute stehen überall im Vordergrunde! Sind die hervorragendsten Bodenerhebungen des deutschen Landes an der Karte fest eingeprägt, und können die Schüler nicht allein die Richtungsverhältnisse der Gebirge, ihre Größe, ihre Entfernung 2c. durch die anschauliche Betrachtung der Wandkarte, sondern auch die Lage der Gebirge von der Schulstube aus sicher bestimmen, dann wird zur Betrachtung der Hauptflüsse Deutschlands weitergeschritten. Der Rhein, die Weser, die Elbe, die Oder, die Weichsel und die Donau werden nach Quelle, Lauf und Mündung betrachtet. Nur die hauptsächlichsten Nebenflüsse und die an den Flüssen liegenden größten Städte werden genannt und nach ihren Eigenthümlichkeiten so lebendig als möglich geschildert. Was bei Gelegenheit der Betrachtung der Bodenerhebung von den Ländern und deren Bewohnern erzählt worden ist, wird jetzt theils wiederholt, theils ergänzt. Haben die Kinder durch die Uebersicht der deutschen Staaten-, Höhen- und Flußgebiete eine Uebersicht über die Verhältnisse des Vaterlandes gewonnen, dann wird zur Betrachtung der einzelnen deutschen Staaten in der Weise weitergegangen, daß von jedem Lande nur das Wichtigste genommen, dies aber ebenso fest als sicher eingeprägt wird. Geschichtliches und Naturgeschichtliches wird auch hier überall eingeflochten, nirgends aber zur Hauptsache gemacht. Frühere Beobachtungen werden verwerthet. — Hilfsmittel sind die geographischen Lehrbücher von Daniel, von Zachariä (Thomas), „Das deutsche Land" von Kutzen u. a. m.

Am Schlusse des Cursus wird den Kindern gesagt, daß Deutschland nur ein kleiner Theil der Erdoberfläche ist und daß es einem größeren Lande angehört, welches Europa heißt. Der Globus wird dann vorgezeigt, die Erde als Kugel angeschaut, und die fünf Haupterdtheile werden erklärend eingeprägt. Damit hat der synthetische Theil des geographischen Unterrichtes sein Ende erreicht, und es beginnt von nun an die analytische Betrachtung.

Classe IV (wöchentlich 2 Stunden). **Erd- und Weltkunde.** Der Cursus ist zweijährig. Im ersten Jahre mathematische Geographie und Betrachtung der fünf Erdtheile. Im zweiten Jahre nochmalige Betrachtung der mathematischen Geographie mit einer kurzen Uebersicht über die Beschaffenheit der Erdoberfläche und einer eingehenden Betrachtung von Europa, Deutschland und Gotha.

Erstes Jahr: Mathematische Geographie. Die Erde ist ein Stern unter den Sternen. Fixsterne, Planeten (Trabanten), Kometen. Die Sonne und der Mond. Betrachtung der Erde. Kugelform derselben. Beweise dafür. Die Größe der Erde (Veranschaulichung einer Cubikmeile. Das Liniennetz der Erde. (Aufsuchung der Orte!) Die Drehung der Erde um ihre Axe. Beweise und Folgerungen. Die Drehung der Erde um die Sonne. Möglichst anschauliche Darstellung dieses Vorganges durch Modell! (Jahreszeiten, Zonen, Thierkreis 2c.) — Die Entstehung der Erde. Die Oberfläche der Erde. Der Planiglobus. Vertheilung von Wasser und Land. Die Hauptmeere. Die Haupterdtheile. Die Hauptgebirge. Die Hauptflüsse. Die hauptsächlichsten Inseln und Halbinseln. Land- und Meerengen. Die Linien über die Verbreitung der Pflanzen und der Thiere. Die Menschenrassen und ihre Vertheilung nach Farbe und Religion. Die Bevölkerungsdichtigkeit in den verschie-

denen Erdtheilen. — Nach Michaelis erfolgt dann die Betrachtung von Europa (nicht ausführlich), sodann von Asien, Afrika, Amerika, Australien. Dabei geographische Charakter- oder Landschaftsbilder, z. B. Afrika: die Wüste Sahara; Südamerika: die Llanos, der brasilianische Urwald, ein Tag unter dem Aequator 2c.

Zweites Jahr: Zuerst wieder mathematische Geographie, doch kurz. Ebenso kurz zusammengefaßte Betrachtung der neuen Welt, dann von Afrika und Asien. (Alles in lebensvollen Uebersichten.) Sodann ausführliche Betrachtung von Europa. Die pyrenäische Halbinsel (Portugal und Spanien), Frankreich, die Schweiz, Italien, die Balkanhalbinsel (Griechenland und die europäische Türkei), Oestreich, Rußland, die scandinavische Halbinsel (Schweden und Norwegen), Dänemark, Großbritannien und Irland, die Niederlande (Holland und Belgien). Eingehende Betrachtung Deutschlands und der einzelnen Staaten desselben. Zum Schlusse des Ganzen ausführliche Betrachtung des Herzogthums Gotha mit Zugrundlegung der Heimathskunde von Schulze und besonders der Mittheilungen aus dem statistischen Bureau des Herzoglichen Staatsministeriums zu Gotha.

Indem wir den geographischen Unterricht mit der Betrachtung der Erdstelle schließen, wo unsere Schüler geboren sind, und wo auch unsere Wiege gestanden hat, hoffen wir in unseren Kindern nicht allein jenen unklaren Kosmopolitismus zu verhüten, dessen böse Folge die Auswanderungslust ist, sondern wir hoffen in ihnen auch jene heilige Heimathsliebe zu erzeugen, die die Heimath liebt nicht allein um der schönen Berge und Thäler 2c. halben, sondern vor Allem darum, weil sie der Ort ist, wo Jedem Gelegenheit geboten ist, für die edleren Zwecke der Menschheit thätig zu sein und die in der Fremde gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen zum Besten der Heimath und der Menschheit zu verwerthen.

Literatur. a) Ueber die Methode des geographischen Unterrichts: Delitsch, Beiträge zur Methodik 2c. (das IV. Heft der pädag. Vorträge 2c., Leipzig, Klinkhardt); Prange, Der Unterricht in Geschichte und Geographie (Leipzig, Brandstetter); Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, historisch und methodologisch (Grimma, Gensel); Lüdde, Die Methode der Erdkunde (Magdeburg, Baensch); Das geographische Kartenzeichnen (Stuttgart, Becher); außerdem die Arbeiten von Dr. Joh. Lohse und von M. F. Oppermann, sowie die trefflichen Aufsätze über den geographischen Unterricht von W. Prange in dem pädagogischen Jahresberichte von Lüben (Leipzig, Brandstetter).

b) Geschichte der Erdkunde: Ritter, Geschichte der Erdkunde (Berlin, Reimer); Peschel, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen (Stuttgart, Cotta), sowie dessen Geschichte der Erdkunde (München, lit.-artist. Anstalt).

c) Lehrbücher: Finger, Heimathskunde (Berlin, Weidmann); Guthe, Lehrbuch der Geographie (Hannover, Hahn); Hofmann u. Sträßle, Erster Unterricht (Stuttgart, Nitzschke); Eder, Handbuch (Darmstadt, Jonghaus); Daniel, Lehrbuch der Geographie (Halle, Waisenhaus); Lüben, Leitfaden (Leipzig, Fleischer); Preuß, Kurzer Unterricht (Königsberg, Gräfe); Roon, Anfangsgründe (Berlin, Reimer); Schacht (Mainz, Kunze); Seydlitz (Breslau, Hirt); Stößner's Elemente (Annaberg, Rudolph & Dieterici); Dietlein (Braunschweig, Bruhn); Völter, Grundriß (Eßlingen, Weychardt); Berthelt (Leipzig. Klinkhardt); Pütz (Freiburg i. B., Herder); Dommerich-Flathe (Leipzig, Teubner); Blank's Handbuch (Braunschweig, Schwetschke & Sohn); Klöden, Lehrbuch (Berlin, Weidmann); Birnbaum,

Astronom. Geographie (Leipzig, Hinrichs); Schubert, Mathem. Geographie (Wien, Gerold); Diesterweg, Populäre Himmelskunde (Berlin, Enslin); Wetzel, Allgem. Himmelskunde (Berlin, Stubenrauch).

d) Geographische Charakterbilder: Pütz (Köln, Du Mont-Schauberg); Vogel (Leipzig, Hinrichs); Kutzner (Glogau, Flemming); Grube (Leipzig, Brandstetter); Külb (4 Bde.); Kohl's Reisen; Berthelt (Leipzig, Klinkhardt) u. m. A.

e) Karten. α) Für die Hand der Schüler: Ein billiger Atlas für Kinder ist der von Amthor u. Ißleib (Gera, Ißleib & Rietzschel; 7½ Gr.); ferner Delitsch, Elementaratlas (Leipzig, Hinrichs; 12 Gr.); Vogel, Kleiner Schulatlas (ebendas., 16 Gr.). Außerdem Sydow, Kleiner Schulatlas (Gotha, J. Perthes; 1⅓ Thlr.); Stieler, Schulatlas (Gotha, J. Perthes; 1½ Thlr.); Kiepert, Kleiner Atlas (Berlin, Reimer; 10 Gr.); Henry Lange, Schulatlas (Braunschweig, Westermann); Raaz, Relief-Atlas (Berlin, Korn; 2½ Gr. pro Karte).

f) Schulwandkarten. Außer der oro-hydrographischen Wandkarte von Deutschland von E. Möhls (Cassel, Th. Fischer) und der Rau'schen Wandkarte von Europa (Göppingen, Bölter) sind die Stülpnagel'schen Wandkarten (Gotha, J. Perthes) zu empfehlen. Die Vogel-Delitsch'schen oder die Schauenburg'schen Wachstuchkarten (Leipzig, Hinrichs) sind für Volksschulen zu theuer. Die preußische Regierung hat die Ohmann'schen Schulwandkarten (Berlin, Wruck), die bairische die Roost-Gronau'schen empfohlen. Reliefkarten sind bei Ernst Schotte & Comp. in Berlin zu haben.

2. Die Weltgeschichte.

„Das Beste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erregt.
Goethe.

1. Die Geographie beschreibt die Länder und befaßt sich mit der Kenntniß der Menschheit im Raume; dagegen ist das Object der Weltgeschichte der Mensch in der Zeit. Die Geschichte ist keine Anhäufung zufälliger, nur nach der Zeitfolge aneinandergereihter Thatsachen und Begebenheiten, sondern sie ist eine von Geist und Leben getragene, einem göttlichen Gesetze gehorchende Entwickelung des Menschengeschlechtes. Die Geschichte ist also keine todte, ein- für allemal fertige Sache, sondern ein im Flusse begriffenes Leben, sie ist Geistesleben, Ideenentwickelung. Indem uns die Geschichte die sittlichen Ideen der Zeit vor die Seele führt, wird sie für uns zu einem Spiegel, in welchem wir uns selbst, unser Leben, Streben, Wollen und Handeln betrachten sollen; zu einer Fackel, die in alle Verhältnisse des staatlichen, socialen und sittlichen Lebens hineinleuchtet; zu einem Schlüssel der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; zu einer beredten Lehrerin, die mit lauter Stimme aller Welt predigt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde ist der Leute Verderben." Die Weltgeschichte ist die Schwester der Religion; sie ist ein Finger Gottes, der die Menschheit hinweist auf das Eine, was noth thut; sie ist das Gewissen der Menschheit; sie ist, wie der Dichter sagt, das Weltgericht.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist demnach die durch die Sprache vermittelte geordnete Darstellung der durch das Geistesleben der Völker hervorgerufenen und genährten inneren Entwickelungen, welche in den äußeren Geschichtsbegebenheiten in die Erscheinung treten. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Aufgabe nur zum kleinsten Theile durch Mittheilung der äußeren Thatsachen erreicht wird; denn ihre Vollendung findet sie erst, wenn der Schüler die inneren geistigen Entwickelungen der Menschheit kennen lernt und dadurch in seiner eigenen Geistesbildung so gefördert wird, daß die Geschichte nicht allein sein Denken klärt und sein Gefühl veredelt, sondern auch seinen Willen kräftigt, seinen Charakter stählt und durch dies Alles den gesammten Menschen bildet. Dieses Dreifache ist jedenfalls das Hauptziel des Geschichtsunterrichtes. Wo dies nicht erreicht wird, da ist der Zweck des Geschichtsunterrichtes verfehlt.

Die Geschichte soll das Denken klären. Ursachen und Wirkungen, Erfahrungen und Thatsachen, Fluch und Segen, Leben und Tod liegen im Buche der Weltgeschichte vor uns aufgeschlagen. Hier spricht der Geist zum Geiste. Große Gedanken großer Menschen regen zum Nachdenken an, Ideen erzeugen Ideen. — Die Geschichte soll das Gefühl veredeln. Das sittlich Große und sittlich Gute sollen die Kinder herzlich lieben, und das Häßliche gründlich hassen lernen. Das Gefühl für Wahrheit und Recht, die Begeisterung für Hohes und Großes soll durch den Geschichtsunterricht geweckt und der Glaube an den Sieg und den Fortschritt der Wahrheit befestigt werden. Das Gefühl aller Gefühle aber ist die Liebe, — die Liebe zu Gott, zur Wahrheit, zum Vaterlande. — Die Geschichte soll den Willen kräftigen. Die Gefühle sollen nicht bloße Erregungen bleiben, sondern sie sollen die Triebfedern der That werden. An den Vorbildern edler Selbstverleugnung, hingebender Treue, unerschütterlicher Wahrheitsliebe, treuherziger Biederkeit und christlicher Großmuth soll unsere Jugend sich erwärmen. Das Auge des frischen Knaben soll in heiliger Entrüstung aufblitzen, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird. Seine Faust soll sich ballen, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird. Mit einem Worte: unsere Jugend soll an der Geschichte sittlich groß wachsen. Die Geschichte soll den Charakter stählen. Der Mensch soll keine abgegriffene Münze sein, sondern er soll sein bestimmtes Gepräge haben. Dies Gepräge ist sein Charakter, seine persönliche Willensrichtung. Das ist das Beste der Geschichte, daß der Schüler an den scharf ausgeprägten Geschichtsgestalten der Menschheit sich mit Begeisterung emporrankt, gleich jenen Heldengestalten mit eiserner Consequenz edle Ziele zu erstreben sucht und sich nicht täuschen und wiegen läßt von dem Winde wechselnder Tagesmeinungen. Das ist das Höchste in der Geschichte, daß der Schüler die Kraft hervorragender Naturen, welche mit fester Hand das Gepräge ganzer Zeiten bestimmt haben, in sich überströmen läßt. „Muth macht Muth“, sagt Plato. In unserer Zeit, in welcher die riesige Selbstsucht alle Fugen der sittlichen Gesellschaft zu zertrümmern droht, thut mehr denn je eine stramme, feste Charakterbildung noth. Das Wort, das der Freiherr v. Stein, dieser

granitene Mann, 1809 in seiner Verbannung zu Brünn schrieb, gilt noch heute: „In der Zeit, in welcher wir leben, sind die jungen Leute zu großen Prüfungen, zu großen Opfern und zu gewaltigen Muthäußerungen berufen; man muß daher vorzüglich ihren Charakter durch die großen Beispiele der Geschichte stählen." So soll also die Geschichte den ganzen Menschen bilden; nicht eine Kraft allein, sondern alle Kräfte, nicht eine Seite, sondern alle Seiten. Das ethische Moment aber soll die Hauptsache sein, denn wenn der Geschichtsunterricht nicht sittlich erhebend wirkt, nicht Ehrfurcht und Treue, nicht Vaterlandsliebe und Charakterstärke, nicht Muth und Demuth, nicht Liebe zu Allem, was wahr und was schön und was groß ist, erzeugt, dann ist das Beste verfehlt.

2. Soll dieser Zweck erreicht werden, dann gehört dazu vor Allem ein geschichtskundiger, geistesfrischer und tüchtiger Lehrer, der es versteht, die Lehren der Geschichte für den innern Menschen fruchtbar zu machen. Nur insoweit hat die Geschichte eine wahrhaft bildende Kraft, als der Geist der Geschichte, vom denkenden Geist des Lehrers aufgenommen, von da aus in den Geist des Schülers überströmt, um nach inneren Gesetzen sich weiter zu entwickeln. Ein Lehrer, der für das große, welthistorische Drama der Geschichte kein Verständniß, für den Geist Gottes in der Führung der Völker kein Auge, für die Geschicke der Menschheit keinen Sinn, für sittliche Größe keine Begeisterung hat, taugt vielleicht zum Stundengeben und Schulhalten, aber nie und nimmermehr zum Geschichtslehrer. „Das Herz macht den Lehrer." „Für unser Volk ein Herz!" Auch hier ist wie beim Religionsunterrichte die Liebe mehr werth als das reichste Wissen.

Zu der tiefinneren Begeisterung für den Sinn und den Geist der Geschichte muß sodann die Befähigung hinzukommen, den Geschichtsstoff in einer Weise an die Kinder heranzubringen, daß ihn die Kinder nicht allein fassen und erfassen, sondern daß sie ihn auch insoweit geistig verarbeiten können, um dadurch innerlich gefördert zu werden. „Die Geschichte" — sagt Herbart — „ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld." Wir kommen damit zu der weiteren Frage: Wie hat der Lehrer den Geschichtsunterricht zu ertheilen?

3. Geschichte kann nicht entwickelt, sondern sie muß erzählt werden. Gut erzählen zu können ist keine leichte Sache; sie ist von vielen Vorbedingungen abhängig, deren Summe sich nur bei den begabtesten, mit gereifter Erfahrung und großem praktischen Geschicke ausgestatteten Schulmännern findet. Immerhin ist es nothwendig, den jungen Lehrer auf dasjenige aufmerksam zu machen, worauf es hier hauptsächlich ankommt. Die Geschichtserzählung muß nämlich frei und fließend, klar und deutlich, schlicht und einfach, warm und wahr und vor Allem anschaulich sein.

Frei und fließend muß der Vortrag sein. Dies ist die erste Forderung. Wo der Lehrer die Geschichte wegen Mangels an Geschichtskenntniß oder aus leidiger Bequemlichkeit aus einem Buche ab-

liest, da fehlt die Frische der Darstellung und mit ihr der Segen des Unterrichtes. Was im Buche steht, sind todte Worte: was der Lehrer frei erzählt, ist Leben, hat Leben und zeugt Leben. Freilich erfordert ein gutes Vorerzählen eine sorgfältige, schriftliche Präparation und (mindestens im Anfange) ein tüchtiges, lautes Memoriren. Wer dies vergißt, wird dann zum großen Schaden der Kinder die Erfahrung machen, daß die Darstellung entweder peinlich stotternd oder langweilig trocken oder phrasenhaft überladen ist. „Denn wo Gedanken fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Der Lehrer versündigt sich dann auch an der zweiten Forderung:

Erzähle klar und deutlich! Die Kinder müssen sich bei jedem Worte des Lehrers wirklich den Sinn denken, den das Wort bezeichnet. Der Lehrer darf darum nicht Worte brauchen, die für die Kinder Nichts weiter sind als leere Klänge. Kommen Ausdrücke vor, die das Kind nicht sofort versteht (Revolution, Lehnswesen, Verfassungsurkunde, Feudalherrschaft, Continentalsperre 2c.), so muß der Lehrer das Seine thun, um sie den Kindern in einfacher Weise durch Anknüpfung an Bekanntes deutlich zu machen. — Die Forderung der Klarheit bezieht sich aber nicht allein auf die Uebereinstimmung der Worte und Gedanken, sondern auch auf den richtigen Accent, nnd besonders auf die logische Sichtung und klare Anordnung des vorhandenen Gedankenmaterials. Vor Allem bedarf der Lehrer einer aus der Natur der betreffenden Geschichte abgeleiteten festen haarscharfen Disposition. Purzelbaumartiges Ueberschlagen der Gedanken, spießbürgerliche Kannegießerei oder pietistische Salbaderei taugen Nichts für Kinder, deren Denken durch die Geschichte geklärt und deren Geist durch eine praktische Logik gebildet werden soll. „Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit“, sagt Lessing.

Mit der Deutlichkeit nahe verwandt ist sodann die Einfachheit der Darstellung. Für complicirte Satzconstructionen, verwickelte Verhältnisse, hohle Phrasen und gelehrte Auseinandersetzungen haben unsere Kinder kein Verständniß. Gewinnung einer kindlichen Einsicht und einer intensiven Förderung des Schülers ist nur dann möglich, wenn der Lehrer knapp und rund, frisch und inhaltsvoll, ruhig und einfach erzählt, wenn er die Personen reliefartig hervortreten läßt, ihre historisch bedeutsam gewordenen Aussprüche geschickt einzuflechten weiß und das gehörig hervorhebt, worauf der historische Stempel der Wichtigkeit anerkanntermaßen ruht.

Mit der schlichten Einfachheit und der durchsichtigen Klarheit der Darstellung läßt sich die Wärme des Vortrages und die Begeisterung für die Sache recht gut verbinden. Wohnt im Lehrerherzen wahre Begeisterung für Menschenwohl und Menschenglück, dann fühlen dies auch die Kinder aus den einfachen, schlichten Worten heraus. Durch erkünstelte Rührung, durch pathetische Phrasen und durch exaltirte Gesticulationen läßt sich Nichts erreichen. Dazu kommt noch der andere Umstand, daß der äußere Schein ohne innere Wahrheit immer das Gegentheil von dem bewirkt, was man erreichen will. „Man wirkt nie weniger patriotisch, als wenn man sich das Ansehen gibt, recht patriotisch

wirken zu wollen, und man zerstört die Gläubigkeit nie sicherer, als wenn man die Tendenz durchblicken läßt, seine eigene Gläubigkeit sehen zu lassen.“ — Die Erfahrung, daß es in vielen Schulen weit weniger an gemüthlicher Erregung fehlt als an Klarheit der Begriffe, an Folgerichtigkeit des Denkens und der Festigkeit des erworbenen Wissens, sollte uns darauf hinweisen, daß man das gemüthliche Element nicht übertreiben, sondern in erster Linie auf Klarheit und Einfachheit dringen sollte. „Nicht das Herz darf mit dem Kopfe durchgehen, sondern der Kopf muß das Herz beherrschen.“

Dies führt uns ungesucht zur vierten Forderung: Stelle die Thatsachen der Geschichte so dar, wie sie sich wirklich zugetragen haben, d. h. treu und wahr. Historische Treue, objective Wahrheit, Fernhaltung alles subjectiv Gefärbten ist eine der höchsten Forderungen, die wir an den Geschichtslehrer zu stellen haben. Es ist eine widerwärtige Erscheinung, wenn confessionelle Kampfhähne oder politische Parteigänger sich so weit vergessen, Historisch-Gutes mit dem Geifer der Verkleinerungs- oder Verleumdungssucht zu besudeln, dagegen Historisch-Schlechtes zu entschuldigen, zu vertuschen oder gar zu loben suchen und so mit der Wahrheit Falschmünzerei treiben. Wenn man glaubt, durch Fälschung der Wahrheit oder durch Schüren des confessionellen Haders christlich zu wirken, so ist man ebenso im Irrthum, als wenn man, im Particularismus befangen oder von der Annexionswuth geblendet, durch Entstellung der Thatsachen ächten Patriotismus zu erwecken glaubt. Der Patriotismus ist für den Geschichtslehrer nicht allein etwas sehr Schönes, sondern vor Allem auch etwas sehr Nothwendiges. Was wäre ein Geschichtslehrer ohne die Begeisterung ächter Vaterlandsliebe! Aber so wenig sich diese Liebe auf den Ruhm gewonnener Blutschlachten oder auf den Glanz entfalteter Herrschermacht gründen darf, so wenig darf sie in der stolzen Verachtung oder dem Haß gegen andere Nationen wurzeln. Die Schule soll sich nie hinreißen lassen, in die Fußtapfen französischer Journalisten zu treten und Alles zu schmähen, was den Namen Ausland trägt. „Fluchen würde ich dem Patriotismus“ — sagt Bentham —, „wenn ich, um mein Vaterland zu lieben, ein Feind der Menschheit sein müßte.“ Wir sollen in der Schule nicht Haß, sondern Liebe säen, nicht Rache schüren, sondern Frieden pflanzen!

Bezugs der historischen Treue muß der Lehrer gleich dem Dichter auf einer höheren Warte stehen als auf der Zinne der Partei. Es ist hierbei ganz besonders zu betonen, daß die wahrheitsgetreue Darstellung des Geschehenen die Hauptsache ist, nicht die Kritik und nicht die Moral über die Geschichte. In den Fällen, in denen der Lehrer sich verpflichtet glaubt, den Kindern gegenüber ein Urtheil über die eine oder die andere Person fällen zu müssen, erfordert es die Gerechtigkeit, daß der Lehrer die betreffende Person im Lichte ihrer Zeit beurtheilt und dabei mit jener Vorsicht und Besonnenheit verfährt, ohne welche ein gediegenes und wahrhaft begründetes Urtheil nie möglich ist. Wenn man im Leben hört, wie man in einer halben Stunde ein halbes Dutzend Leute über die Klinge eines unreifen Urtheils springen läßt, und wie Geschichtshelden nur deßhalb in den Schlund der Hölle verdammt werden, weil die

Bezeichnung „guter Protestant“ oder „guter Preuße“ ꝛc. nicht auf sie paßt, dann ist es kein Wunder, wenn unserer Jugend die Pietät und die Achtung vor der Autorität fehlt, ohne welche eine gedeihliche Erziehung unmöglich ist. Kein Wunder, wenn bei solcher leidigen Kritisirsucht — um mit Lichtenberg zu reden — Deutschland noch lange das Land bleibt, worin die Jugend die Nase eher rümpfen, als putzen lernt. —

Die höchste Forderung aber, die wir an den Geschichtslehrer stellen, ist die: Erzähle anschaulich. Ohne Anschauung hat das Kind für die Geschichte weder Verständniß noch Interesse. Nur wenn es der Lehrer versteht, die geschichtlichen Gestalten so plastisch vor die Augen des Schülers hinzumalen, Begebenheiten so lebensvoll zu erzählen, Zustände so anschaulich zu zeichnen, „als wäre man dabei“, nur dann geht die Geschichte in die Kindesseele hinein und hat in ihr Halt und Dauer. Die Anschaulichkeit aber ist eine doppelte, nämlich eine äußere und eine innere. Jene befaßt sich mit den äußeren Thatsachen und Gestalten (mit dem Geschichtsleibe), diese mit den geistigen Regungen, den Gemüthsbewegungen, Gesinnungen und Motiven (also mit dem Geschichtsgeiste). Jene erzählt, daß die Thatsachen geschehen, diese, wie sie geschehen sind und wie sich die Begebenheiten entwickelt haben. Die äußere Anschaulichkeit darf nicht unterschätzt werden. Bei Schilderungen von Personen ist es zu einer klaren Uebersichtlichkeit immer wünschenswerth, daß — wenn möglich — die äußere Erscheinung derselben ꝛc. das Erste sein muß. Dann wird der Ort und die Zeit, wo und wann die Person gelebt hat, näher beschrieben, worauf sie handelnd eingeführt wird, so daß das Kind hört, was sie zu Stande gebracht oder was sie zerstört hat, und das Kind nun voll Bewunderung auf die Person hinschaut oder sich mit Widerwillen von ihr abwendet. Diese äußere Anschaulichkeit wird dadurch erreicht, daß der Lehrer den geschichtlichen Stoff durch die Lebendigkeit seines Vortrages so weit wie möglich der unmittelbaren Auffassung des Kindes nahe rückt. Veranschaulichende Darstellungen, z. B. Denkmäler der Baukunst und der Bildhauerei (Münchner Bilderbogen), gute historische Bilder (Flinzer's Bildertafeln [Chemnitz, Focke]), ethnographische Darstellungen (Besuch einer Gemäldegallerie), anerkannt gute historische Gedichte (Schmidt, Deutsche Nationalbibliothek [Berlin, Brigl]; Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten [Leipzig, Brandstetter]; A. Döring, Deutsche Kernlieder aus dem Franzosenkriege [Berlin, Grote]; Dr. Fricke [Mainz], Matth. Corens, [Hamburg, H. Grüning], E. Förster [Erfurt, Körner]), gute Geschichtskarten (Spruner, Bretschneider) u. A. m. ergänzen die äußeren Anschauungen und sind deßhalb, wenn möglich, zu benutzen. Allein ungleich wichtiger als die äußere Kenntniß der Geschichte ist doch die innere Geschichte, die Darlegung der geistigen Zustände, der menschlichen Charaktere, der Gemüthsbewegungen, Entschlüsse, Gesinnungen, Motive. Hier muß der Geist (der Geschichte) durch den Geist (des Lehrers) zum Geiste (des Kindes) reden, — eine Aufgabe, die der Lehrer nur dann erfüllen kann, wenn er den Geist der Geschichte voll und rein in sich aufgenommen und die Gabe erlangt hat, der Dolmetscher zu sein zwischen Geist und Geist. Hier ist der Punkt, wo der Lehrer seine

psychologischen Kenntnisse praktisch verwerthen kann, um im Kindesgeiste die nöthigen Anknüpfungspunkte aufzusuchen, die Erfahrungen des Kindes wachzurufen, des Kindes erlebte Gefühle zur Reproduction zu bringen, den Blick des Kindes überhaupt auf das innere Geistesleben zu richten. Hier ist aber auch der Punkt, wo wir eingestehen müssen, daß, wenn der Hauptwerth des Geschichtsunterrichtes nicht in der äußeren, sondern in dem leben- und willenbestimmenden Einflusse der inneren Geschichte liegt, es jedenfalls nicht gerathen ist, den Geschichtsunterricht zu verfrühen und ihn eher zu beginnen, als der kindliche Blick für geistige Beziehungen geöffnet ist. Von diesem Gesichtspunkte aus erklärt sich auch das merkwürdige Wort Benecke's: „Die Geschichte ist ein Studium für Männer, weniger schon für Jünglinge und am wenigsten für Kinder." Es erklärt sich daraus aber auch die Nothwendigkeit der größtmöglichsten Anschaulichkeit, sowie einer Behutsamkeit, die mit aller Vorsicht verfährt, um dem Schüler nicht Stoffe zu bieten, die für ihn zu hoch liegen, die er nicht fassen und worein er sich nicht lebendig mit ganzer Seele versetzen kann.

4. Dafür, ob der Lehrer den bisher an ihn gestellten Anforderungen, bezugs des Erzählens der Geschichte, Genüge geleistet, hat er eine ganz untrügliche Probe an der gespannten Aufmerksamkeit und an der lebendigen Theilnahme der Kinder*), sowie an deren Befähigung, die Geschichte im Zusammenhange sachlich und sprachlich richtig wiederzuerzählen.

---

*) Diesterweg sagt hierzu in seinen Rheinischen Blättern (Jahrgang 1835, Decemberheft, S. 304) ein treffendes Wort: „Die Natur gibt uns für den Betrieb des Geschichtsunterrichtes sehr beachtenswerthe Winke. Wovon hört der Mann, die Frau, der Jüngling, die Jungfrau lieber reden und erzählen, als von dem, was vor ihnen in der Nähe und in der Ferne geschehen ist; wovon lieber, als von dem, wie sich das Menschengeschlecht, die Völker entwickelt, gebildet, gestaltet haben; wovon lieber, als von dem, was die Vorfahren gethan und erfahren? Und wir würden hier irren, wenn wir solche, von Gott gleichsam in die Menschennatur gelegte Theilnahme an den Begebenheiten in der Welt nur in den Kreisen der Gebildeteren, Vornehmeren, Gelehrten suchen wollten; nein, sie findet sich auch bei den Menschen, die auf der niederen Stufe der Bildung stehen, die weder durch Stand noch Geburt sich auszeichnen. Diese Theilnahme ist ganz allgemein. Selbst bei großen Völkern finden sich Sagen und Ueberlieferungen von dem Beginn und den Ereignissen des Menschengeschlechts. Das älteste und für uns das heiligste aller Bücher beginnt mit geschichtlichen Erzählungen und gibt somit den Millionen, die es gebrauchen, in dem Religionsunterrichte einen geschichtlichen Anfangspunkt. Eine sehr wichtige Erscheinung für den Erzieher und Lehrer! — Aber wir müssen noch weiter hinuntersteigen. Nicht nur die Erwachsenen, auch die Kinder äußern schon diese Theilnahme. Lasset uns einmal die Kinder belauschen und daraus die nöthigen Folgerungen ziehen. Wir sehen nicht auf die Kinder der höheren Stände, wir wenden uns zu den Kindern des schlichten Landvolks und gehen in die stille Hütte des Landmannes und beobachten da die Gruppe. Der sechsjährige Knabe steht am Knie des Großvaters, der Soldat gewesen ist und Schlachten beigewohnt hat, und horcht mit offenem Munde auf die einfache Erzählung des Greises. Er kann nicht satt werden zu hören. Ja, er läßt seine jugendliche Wildheit durch die Worte bändigen: ‚Bist du heute artig, so erzähle ich dir diesen Abend wieder Etwas.' — Und kaum vielleicht durch einen schlechten Holzschnitt zum Begriff von einem Soldaten gelangt, geht das Knäblein in's Freie,

Das Wiedererzählen der Geschichte ist unbedingt nothwendig, nur sorge der Lehrer auch hierbei für einen zweckmäßigen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren. Er erzähle z. B. anfangs die Geschichte in streng abgesonderten Abschnitten, lasse jeden Abschnitt erst von einem befähigten Schüler und erst dann von dem schwächeren nacherzählen, und helfe, wenn es noth thut, durch Fragen ein. Nur hüte er sich vor einer zu großen Freigebigkeit mit leitenden Fragen; man zerreißt dadurch die Geschichte und erzeugt durch die stete Anregung von Außen Denkträgheit. Je klarer und deutlicher, anschaulicher und lebendiger der Vortrag des Lehrers war, desto besser wird auch das Nacherzählen der Schüler von Statten gehen und desto sicherer wird die Geschichte im Gedächtnisse haften. Das Gedächtniß der Schüler ist nun eben kein verschließbarer Kasten, in dem man verschiedenartige Dinge auf beliebige Zeit aufbewahrt, sondern es ist die unbewußte Fortdauer derjenigen Seelengebilde, welche vom Anfange an eine große Vielspurigkeit erlangt haben und die deßhalb zu jeder Zeit wieder in's Bewußtsein treten, wenn sie in entsprechender Weise angeregt werden.

Was das Merken der geschichtlichen Zahlen anlangt (dieser Nägel, mit denen die historischen Facten im Gedächtnisse befestigt werden), so ist es jedenfalls richtig, daß die Zahlen haften, sobald die Geschichte haftet. Empfehlenswerth ist es aber gewiß, wenn man nur die Hauptzahlen der Geschichte angibt, die Kinder vor unnöthiger Ueberlastung behütet und es an Repetitionen und Erleichterungsmitteln*) nicht fehlen läßt.

5. Im Bisherigen war die Rede von den Forderungen, die bezugs des Vor- und Nacherzählens an Lehrer und Schüler zu stellen sind. Es würde nur noch übrig bleiben, die verschiedenen Verfahrungsweisen (Methoden?) beim Geschichtsunterrichte zu charakterisiren. Man unterscheidet nämlich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes sieben verschiedene Verfahrungsweisen. Bezugs der Darstellungsform kann

---

und ein Stöckchen dient statt des Säbels und eine Stange statt des Gewehres, und das Kind sucht zu verwirklichen, was durch die Erzählung des Alten in ihm geweckt und gehoben ist. — Oder wir sehen die winterabendlichen Zusammenkünfte der Landkinder. Der greise Hausvater erzählt Etwas aus den alten Zeiten, wie es vordem gewesen und was damals geschehen ist, und Alles horcht, es geht kein Wort verloren. — Oder wir treten in die Landschulen, wo der Lehrer mit innigem Gefühle und hoher Begeisterung einfache Erzählungen aus der Geschichte mittheilt. Schon die ganze Woche haben sich die Kinder auf die Unterrichtsstunde gefreut. Jetzt sitzen sie, Aug' und Ohr zum Lehrer gerichtet; tiefe Stille herrscht, athemlos scheinen die Schüler; je nachdem die Erzählung ist, glänzen ihre Augen, oder Thränen rollen über ihre Wangen; fertig geben sie die Erzählung wieder, und in diesem Wiedererzählen drücken sie deutlich den Eindruck aus, welchen die Sache auf ihr Herz gemacht hat. Das sind Stunden, wo du, Lehrer, den Schlüssel zum Geiste und Herzen deiner Kinder in den Händen hast; öffne nur die Pforte, das schöne fruchtbare Feld liegt offen vor dir, streue nur guten Samen hinein, er trägt gewiß hundertfältige Frucht."

*) Interessant ist z. B. die Entdeckung Peters', daß die Quersumme der Jahreszahlen für besonders merkwürdige Ereignisse der deutschen Geschichte 15 beträgt, z. B. 375, 843, 933, 1077, 1176, 1338, 1356, 1545, 1563, 1806, 1815.

man den Geschichtsunterricht entweder biographisch oder pragmatisch geben, bezugs der Aufeinanderfolge nach der Zeit chronologisch, synchronistisch oder regressiv, und bezugs der Zusammenstellung gruppirend oder comparativ.

Die sogenannte biographische Methode gibt keine zusammenhängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwickelungen in der Geschichte eingeleitet oder durchgeführt haben, und die das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern. Sie schildert große Ereignisse und Begebenheiten, welche von jenen tonangebenden Persönlichkeiten hervorgerufen worden sind und in ihren weittragenden Folgen fortwirken auf nachkommende Geschlechter. Sie schildert die Culturzustände und die Zeitverhältnisse, in denen jene Personen lebten, die Kämpfe, die sie gehabt, die Siege, die sie errungen, den Segen, den sie gestiftet. Man sieht, daß im biographischen Geschichtsunterricht der Träger und Repräsentant der Zeit stets eine Person ist, und daß die Personen im gewissen Sinne die Geschichte selbst sind.

Anders die pragmatische Methode, welche zwar das persönliche Geistesleben jener repräsentativen Geschichtscharaktere nicht außer Acht läßt, welche aber ihr Augenmerk mehr darauf richtet, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwickelungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesammten Geschichte lückenlos zu erforschen. Während die biographische Methode die Person als den Vater der Geschichte ansieht, betrachtet die pragmatische die Geschichte als die Mutter der Person. Nicht die Personen machen die Geschichte, sondern die Geschichte schafft sich ihre Personen.

Von denjenigen Methoden, welche die zeitliche Aufeinanderfolge der geschichtlichen Thatsachen zum Zwecke haben, steht oben an die chronologische. Der Faden, an dem sie die Geschichtsbilder anreiht, ist die strenge Aufeinanderfolge der fortlaufenden, vorwärtsschreitenden Zeit. Während die chronologische Methode das Nacheinander betont, legt die synchronistische den Hauptwerth auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatsachen in verschiedenen Ländern.

Während die chronologische wie die synchronistische vorwärtsschreiten, also mit der ältesten Vergangenheit beginnen und mit der neuesten Zeit schließen, geht die regressive rückwärts, d. h. sie beginnt mit den Zuständen der neuesten Zeit, sucht sodann die Ursachen der vor Augen liegenden Wirkungen auf und schreitet auf diese Weise, einem Krebse gleich, rückwärts bis zu den ersten Anfängen der Geschichte (Biedermann). Die Vertheidiger dieser Methode berufen sich oft auf das Hegel'sche Wort, man könne aus der Geschichte lernen, daß Niemand daraus gelernt habe.

Die gruppirende Methode — ihr Hauptvertreter ist Dr. Fr. Haupt (vgl. dessen Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementar-Grundsätzen ꝛc.) — will Gleichartiges in Gruppen zusammenstellen (Sagen, Helden, Sitten,

Männer der Cultur, Erfindungen ꝛc.), während die comparative den Zweck der Geschichte durch Aufstellung von Vergleichungen (Parallelen) zu erreichen sucht (Napoleon I. und Cäsar — der Brand Moskau's und die unüberwindliche Armada — die Pariser Bluthochzeit und die Sicilianische Vesper ꝛc.).

Es würde von unserem Ziele abführen, wenn wir uns hier auf eine eingehende Kritik dieser verschiedenen Verfahrungsweisen einlassen wollten; es sei deßhalb nur bemerkt, daß die Volksschule keine der obengenannten Methoden in ihrer Reinheit brauchen kann, sondern daß sie auf eine der Sache förderliche und dem Kindesgeiste entsprechende Verbindung der verschiedenen Verfahrungsweisen zu sehen hat. Unter allen Umständen kann die Volksschule Nichts weiter geben als lebensvolle Charakterbilder, inhaltsreiche und formenschöne Biographieen. Aber diese Biographieen müssen nothwendigerweise, wenn der Geschichtsunterricht ein zusammenhängender sein soll, nicht allein nach der chronologischen Zeitfolge geordnet, sondern auch in einem pragmatischen Zusammenhange dargestellt werden, letzteres so, daß man — und sei es nur mit wenigen Worten — die geschichtlichen Bergesspitzen überbrückt und so den logischen Zusammenhang der Geschichte herstellt. Wenn man Einzelnes aus dem logischen oder dem zeitlichen Zusammenhange der Geschichte herausreißt, dann kann man wohl von einem Geschichtsunterricht in Biographieen reden, nie und nimmer aber von einer biographischen Methode. Was die synchronistische und regressive, gruppirende und comparative Methode anlangt, so kann diese die Volksschule nur bei Repetitionen benutzen, d. h. nur dann, wenn die Kinder bereits das geschichtliche Material auf geordnetem Wege erworben haben und zur Aufstellung von Reflexionen und Vergleichungen befähigt sind. Ist Letzteres der Fall, dann dürfte es sehr empfehlenswerth sein, geschichtliche Parallelen zu Aufsätzen zu verwenden. Daß die Kinder derartige Arbeiten sehr gern fertigen, ist eine erfahrungsmäßige Thatsache.

6. Noch an zwei Eigenthümlichkeiten haben wir hier zu erinnern, nämlich an die sogenannte Concentration der Geographie mit der Geschichte, und sodann an die Feier der sogenannten Gedenktage. Was zunächst die Concentrationsidee anlangt, so ist es richtig, daß geographische Kenntnisse zum Verständnisse der Geschichte unbedingt nothwendig sind. Geographie und Geschichte ergänzen und beleben sich gegenseitig, denn Land und Leute, Natur- und Volkscharakter, Klima und Temperament stehen im engsten Zusammenhange. Ein Geschichtslehrer, der in seiner Geschichtsstunde nicht eine geographische Wandkarte benutzt, um den Kindern den räumlichen Schauplatz der Geschichte, die Terrainverhältnisse, zu zeigen, verstößt gegen den obersten Grundsatz der Anschaulichkeit. Damit ist indeß doch nicht gesagt, daß beide Unterrichtsfächer in der Volksschule ihre Selbständigkeit verlieren sollen und daß eine organische Vereinigung, eine völlige Verschmelzung, ein vollständiges Aufgehen des Einen im Anderen nothwendig und wünschenswerth sei. Es ist pädagogisch zu rechtfertigen, wenn man im Hinblick auf den Mangel an Zeit in der Unter- und Mittelclasse

Geographie und Geschichte insoweit vereinigt, als man die Geographie zum Grundstocke macht und bei der Behandlung der einzelnen Länder die wichtigsten Geschichtsthatsachen als belebende Beigabe in Form charaktervoller Biographieen einflicht. Es ist aber pädagogisch durchaus nicht zu rechtfertigen, wenn in der Oberclasse, in welcher für den Geschichtsunterricht und für den geographischen Unterricht besondere Stunden angesetzt werden müssen, jene Trennung der Unterrichtsfächer nicht vollzogen wird, welche der Lehrzweck wie der Lernzweck unbedingt nothwendig macht. Das fortwährende Untereinandermischen der verschiedensten Unterrichtsgegenstände unter der Firma der Concentration, das zusammenhangslose und zufällige Anknüpfen von Allem an Alles ist weder zur Erlangung eines sicheren, gründlichen Wissens noch zur Befestigung gewonnener Kenntnisse geeignet. Es leidet bei der Concentration Niemand mehr als das eigentliche Centrum des Unterrichtes, nämlich der Schüler.

Zu einem ähnlichen Ergebniß kommen wir in Betreff der sogenannten Gedenktage. Der Feier der sogenannten Gedenktage liegt die Wahrheit zu Grunde, daß unsere Jugend sich von Zeit zu Zeit der Großthaten ihrer Vorfahren dankbar erinnern und an bestimmten Tagen der Segnungen gedenken soll, die aus den Kämpfen unserer Väter hervorgegangen sind. Die Idee an sich ist richtig; nur ist es ein Unterschied, ob Gedenktage gefeiert werden von Männern, die die Geschichte kennen, oder von Kindern, die sie nicht kennen. Man könnte sich allenfalls die Sache noch gefallen lassen, wenn man im Laufe eines chronologisch geordneten Geschichtsunterrichtes ausnahmsweise einige Gedenktage des Jahres feierte; allein da nach den eigenen Worten des Hauptvertreters der Gedenktage — Schulrath Bock*) — die Gedenktage zu Trägern und Culminationspunkten des Geschichtsunterrichtes gemacht werden sollen, dadurch also ein chronologisch geordneter Geschichtsunterricht gänzlich verworfen wird, so muß nothwendigerweise ein Quodlibet von Geschichtsunterricht entstehen. Gegen einen derartigen Mischmasch zu protestiren, ist um so mehr eines jeden ernsten Lehrers heilige Pflicht, als durch ihn ein geordneter Geschichtsunterricht geradezu unmöglich gemacht wird. Wenn sich nämlich die Gedenktage nicht nach dem Geschichtsunterricht, sondern wenn sich der Geschichtsunterricht nach den Gedenktagen richten soll, dann wird nothwendigerweise mancher Monat mit Geschichtsunterricht überhäuft, dagegen gehen andere ziemlich leer aus. Wir erinnern in ersterer Beziehung beispielsweise nur an den Monat October. Der 7. October ist der Geburtstag des Freiherrn von Stein; der 11. October ist der Todestag Ulrich Zwingli's; der 15. October ist der Geburtstag Friedrich Wilhelm's IV.; 3 Tage später, am 18. October, fällt die Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig und am 31. October schlug Luther seine 95 Thesen an die

*) Auch Stiehl redet in seiner Schrift „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen“ den Gedenktagen das Wort. Dieselben sollen nationale Festtage sein und ein „nationales Evangelium“ bilden, ähnlich den Festtagen der Kirche.

Schloßkirche zu Wittenberg. Soll denn nun wirklich dieser gewaltige Stoff auf je einen Tag concentrirt werden? Und wenn das nicht möglich ist und man 2—3 Stunden auf die Erzählung und auf das Verständniß einer geschichtlichen Thatsache verwenden muß, wo bleiben dann die Gedenktage? Und was geschieht in denjenigen Monaten, in welche keine Gedenktage fallen? — Fällt dann der Geschichtsunterricht ganz aus? — Dazu kommt, daß den Kindern der Oberclasse den Gedenktagen zu Liebe Begebenheiten aus ganz verschiedenen Jahrhunderten vorgeführt werden müssen, die in gar keiner Verbindung stehen, und die zu einander passen wie eine Mumie Aegyptens zu einem preußischen Ulan. Wir müssen stark bezweifeln, daß bei einem so heillosen Durcheinander die Kinder ein Verständniß der einzelnen Geschichten, geschweige denn ein Verständniß von der Geschichte und von dem Fortschritte in derselben bekommen. Genug, die Anknüpfung des gesammten Geschichtsunterrichtes an die Feier der Gedenktage ist ein pädagogischer Mißgriff, der sich durch Nichts rechtfertigen läßt.

Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht.

7. Unser Lehrplan für den Unterricht in der Weltgeschichte ist dem für die biblische Geschichte ähnlich. Bis zur Mittelclasse Geschichten aus der Geschichte ohne Rücksicht auf geschichtliche Zeitfolge, dann aber zusammenhängende Darstellung nach chronologischer Ordnung. In der Mittelclasse nur einzelne charakteristische Züge, in der Oberclasse vollständige Biographieen, pragmatisch verbunden.

Classe I hat noch keinen Geschichtsunterricht. Kindliche, faßliche und lebensvolle Charakterbilder aus der biblischen Geschichte arbeiten ihm aber vor.

Für Classe II gilt dasselbe. (Außerdem Erzählungen aus der Ortskunde.)

In Classe III tritt der geschichtliche Unterricht zuerst auf, und zwar ist er dort mit der Heimathskunde derart verbunden, daß sich der Geschichtsstoff an die Geographie anlehnt und dieselbe ergänzt und belebt. Demgemäß steht (vgl. den Lehrplan für den geographischen Unterricht, S. 218) im Sommerhalbjahre die Geschichte des gothaischen Landes und im Winterhalbjahre die deutsche Geschichte im Vordergrunde.

Von Ostern bis Michaelis kommen folgende Geschichten zur Darstellung (zu benutzen: Redefeld, Geschichten aus der Geschichte des thüringischen Volks [Meiningen, Brückner und Renner]; Bode, Ueber thüringische Geschichte rc. [Leipzig, Brockhaus]). Zunächst eine Schilderung des alten Thüringens und der Thüringer. Dann: Bonifacius (724) [Altenbergen]. Die thüringischen Landgrafen, Graf Ludwig der Bärtige (1040) [die Schauenburg bei Friedrichroda]. Ludwig der Springer (1056) [Wartburg und Reinhardsbrunn]. Landgraf Ludwig der Eiserne (1130) [Ruhla]. Hermann I. (1190) [der Sängerkrieg auf der Wartburg]. Ludwig IV. (1216) und die heilige Elisabeth. Friedrich mit der gebissenen Wange (1307) [Tenneberg]. Landgraf Balthasar (1380) [der Leinakanal]. Der Bruderkrieg [Ruine Scharfenberg bei Thal]. Luther (1483) und Myconius (1524) [das Augustinerkloster in Gotha]. Der Bauernkrieg [Zerstörung des Klosters Reinhardsbrunn]. Johann Friedrich der Mittlere und die Grumbach'schen Händel [die treue Elisabeth, die Zerstörung des Grimmensteins]. Herzog Ernst der Fromme (1640) [Friedenstein]. Friedrich I. (1675) [Friedrichswerth]. Friedrich II. (1691) [Friedrichsthal, Hospital, Kirchenbauten]. Friedrich III. (1732) [Herrenhuter in Dietendorf]. Ernst II. von Gotha-Altenburg (1772) [Park, Sternwarte, Schullehrerseminar]. — Es kommt hierbei vor Allem darauf an, daß die betreffenden Biographieen einfach und klar gehalten werden, und daß nur das Charakteristische ausgewählt wird. Die obigen Zahlen sind nur für den Lehrer; für die Kinder genügen bezugs der Zeitangabe die Jahrhunderte, z. B. Ernst der Fromme lebte vor 200 Jahren, Ludwig mit

dem Barte vor 800 Jahren ꝛc.) Die geschichtlichen Lesestücke des gothaischen Lesebuchs werden (nach dem Erzählen) nur zur Befestigung der Geschichtserzählung benutzt. Das Lesebuch darf den Lehrer nicht überflüssig machen. Der Geschichtsunterricht (wie der Realunterricht überhaupt), der vom Lesebuche ausgeht und ganz und gar auf das Lesebuch aufgebaut wird, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

Nach Michaelis tritt an die Stelle der Heimathsgeschichte die Vaterlandsgeschichte. Der Geschichtsunterricht wird auch hier noch an den Hauptstamm der Geographie angelehnt, und zwar kommen folgende Geschichten zur Darstellung: beim Teutoburger Wald die Hermansschlacht (9 n. Chr.); bei Frankfurt — Karl der Große (768); Merseburg — Heinrich der Finkler (933); das Lechfeld — Otto I. (955); der Kyffhäuser — Friedrich Barbarossa (1190); Lübeck — der Hansabund (1241); Aachen — Rudolph von Habsburg (1273); Westphalen — die Vehmgerichte; Worms — Maximilian I. (1493); Augsburg — das deutsche Städtewesen [die Fugger, Philippine Welser]; Nürnberg — Hans Sachs; Mainz — Gutenberg; Kostnitz — Huß (1415); Naumburg — der Hussitenkrieg; Wittenberg — Luther (1517); Frankenhausen — der Bauernkrieg (1525); Prag — der Anfang des 30jährigen Krieges (1618); Magdeburg — Zerstörung durch Tilly (1621); Lützen — Gustav Adolph (1632); Wien — die Türkenbelagerung (1683), Sobiesky; Schlesien — der 7jährige Krieg (1756—63); Leipzig — Napoleon und die Völkerschlacht (1813).

Am Jahresschlusse wird der bei Gelegenheit des geographischen Unterrichtes behandelte Geschichtslehrstoff chronologisch geordnet, damit den Kindern der Zusammenhang der einzelnen Biographieen und die Uebersicht über das Ganze nicht fehlt. Das Lesebuch wird auch hier erst dann benutzt, wenn die Geschichte den Kindern erzählt worden ist.

Nachdem die Kinder im Anschluß an die Geographie zuerst Stammesgeschichte und in Classe III Vaterlandsgeschichte bekommen haben, beginnt in **Classe IV** die allgemeine Weltgeschichte und zwar als selbstständiger Unterrichtsgegenstand. Es werden dafür wöchentlich 2 Stunden verwendet. Der Cursus ist zweijährig und so einzurichten, daß in jedem Jahre zwar ein und derselbe Stoff, aber nach verschiedenen Seiten behandelt wird, so daß ein Cursus den andern ergänzt.

Der folgende Plan zeigt die Vertheilung des Lehrstoffes nach Schulwochen:

Erstes Jahr.	Woche.	Zweites Jahr.
Phönizier und Aegypter. Perser und Griechen.	1	Phönizier und Aegypter.
Sturz des Königthums, Adelsherrschaften, Tyrannis, Gesetzgeber Lykurg und Solon.	2	Die Perser. Cyrus.
Perserkriege.	3	Bilder aus der griechischen Geschichte. Sagen, Sitten und Gebräuche, Spiele ꝛc.
Perikleisches Zeitalter. Pelop. Krieg.	4	Perserkriege (früher Behandeltes kürzer, Anderes genauer).
Alexander d. Gr.	5	Zeit des Verfalles. Sokrates.
Rom 753—510.	6	Rom. Gründung und Königthum.
Roms wachsende Macht. Erster punischer Krieg.	7	Rom als Republik. Charakterschilderungen.
Hannibal.	8	Hannibal. Zerstörung Karthago's.
Cäsar.	9	Cäsar und Augustus.
Augustus.	10	Zustände beim Eintritte des Christenthums.

Erstes Jahr.	Woche.	Zweites Jahr.
Kämpfe Hermann's. (Völkerwanderung andeuten, Hauptstämme des germanischen Volkes.)	11	Die Kämpfe Hermann's. Völkerwanderung. Constantin, Alarich, Attila, Clodwig und Theodorich.
Nero.	12	Deutschland und seine Bewohner im ersten Jahrhundert nach Christi Geburt.
Repetition.	13	Repetition.
Karl der Große. Die Sachsen.	14	Muhamed. Die Verbreitung des Islam. Karl Martell (Karl der Große).
(Normannen, Magyaren.) Heinrich I. (Städte.) Heer.	15	Normannen, Magyaren. Heinrich I. Bild der Städte.
Fortsetzung. Otto I.	16½	Otto I. Conrad II.
Heinrich IV. und Gregor VII.	16½	Das Papstthum.
Friedrich Barbarossa, die Kreuzzüge.	17-18	Die Hohenstaufen. Die Burgen, das Ritterthum, Poesie. Nibelungenlied. Sängerkrieg.
Repetition.	19	Repetition.
Der Verfall des Ritterthums. Rudolph von Habsburg. Das Raubritterthum.	20	Kurze Repetition. Die Befreiung der Schweiz. Albrecht. Schießpulver.
Sinkende Macht des deutschen Reiches. Karl der Kühne. Maximilian.	21	Die Erhebung der Städte, wachsender Reichthum. Das Innere der Städte. Meistersang.
Guttenberg und Columbus.	22	Der Verfall der Kirche. Entdeckungen. Erfindungen. Constantinopel. Geistliches Leben. Daher allgemeine Opposition.
Reformation.	23 24 25	Reformation. Verhältnisse der Bauern.
Der 30jährige Krieg.	26-27½	Deutschlands Elend und Schmach. Der 30jährige Krieg. Ludwig XIV. Raubkriege. Elsaß. Straßburg. Pfalz.
Die Pariser Bluthochzeit.	28	Das Hauptsächlichste aus der englischen Geschichte.
Karl XII. und Peter der Große.	29	(Karl XII. und Peter.) Der große Kurfürst. Friedrich I. Friedrich Wilhelm. Preußens Emporkommen.
Friedrich II. (7jähriger Krieg).	30-31	Friedrich II. (die Theilung Polens).
Joseph II.	32	Joseph II.
Nordamerikanische Freiheitskriege.	33	Dasselbe. Franklin. Jetziges amerikanisches Leben.
Französische Revolution.	34	Wie im vorigen Jahre.
Napoleon, besonders seit 1806. Deutschlands Erniedrigung.	35	
Freiheitskriege. Deutscher Bund.	36	
Schleswig-Holstein. Das Jahr 1866 und der Norddeutsche Bund.	37	
Der Krieg gegen Frankreich 1870—71.	38	
Repetition.	39-40	

Literatur. Die Literatur des weltgeschichtlichen Unterrichts ist überaus reich. Um in das große Ganze nur einigermaßen Uebersicht zu bringen, ordnen wir die bekanntesten Werke dieses Gebietes nach folgenden Kategorien:

a) Ueber die Methodik des Geschichtsunterrichtes: Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte (Leipzig, Teubner), neuerdings in Keferstein's Pädagogischen Streifzügen (Cassel u. Leipzig, Luckhardt) näher beleuchtet; Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule (Braunschweig, Westermann); Prange, Der Unterricht in der Geschichte 2c. (Leipzig, Brandstetter) u. m. A.

b) Größere Werke: Becker's Weltgeschichte (Leipzig, Dunker & Humblot; 12 Thlr.); Schlosser (Oberhausen, Spaarmann; 15⅔ Thlr.); Rotteck (Braunschweig, Westermann); Weber (Leipzig, Engelmann; 14 Thlr. 11½ Gr.); Dittmar (Heidelberg, Winter; 8 Thlr.); Leo (Halle, Anton; 16⅓ Thlr.); Menzel (Stuttgart, Krabbe; 10⅔ Thlr.); Ranke (Leipzig, Dunker & Humblot; 32 Bde. à 1⅔ Thlr.); Wernicke (Berlin, Dunker; 9 Thlr.); Nösselt (Leipzig, Fleischer; 3½ Thlr.); Oeser (Leipzig, Brandstetter; 3 Thlr. 9 Gr.); Dietsch (Leipzig, Teubner; 4 Thlr. 22 Gr.); Häußer, Deutsche Geschichte (Berlin, Weidmann; 10 Thlr.); Wirth, Geschichte der Deutschen (Stuttgart, Weise; 4 Thlr.); Gust. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit (Leipzig, Hirzel) u. m. A.

c) Kleinere, aber empfehlenswerthe Handbücher zur Vorbereitung für den Lehrer: Quell, Bilder aus der Weltgeschichte (Leipzig, Klinkhardt; 9 Gr.); Kappe's Erzählungen aus der Geschichte (Freiburg i. B., Wagner; 24 Gr.); Stacke, Erzählungen aus der alten, mittleren und neuen Geschichte (Oldenburg, Stalling; 2 Bde. à 10 Gr.); Eyth, Ueberblick über die Weltgeschichte (Heidelberg, Winter; 20 Gr.); Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographieen (Hildburghausen, Nonne; ³/₄ Thlr.); Cassian, Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte (Frankfurt a. M., Jäger; 1 Thlr.); Ferd. Schmidt, Weltgeschichte (Berlin, Goldschmidt); Ferd. Schmidt, Geschichte der Freiheitskriege (Berlin, Lobeck; ⁵/₆ Thlr.); Ferd. Schmidt, Der deutsche Krieg von 1866 (Berlin, Kastner); Ferd. Schmidt, Der Franzosenkrieg (Berlin, Lobeck); Ad. Wagner, Elsaß und Lothringen (Leipzig, Dunker & Humblot); Lorenz und Scherer, Geschichte des Elsasses (Berlin, Franz Dunker).

d) Geschichtslesebücher für die Jugend: Fr. A. Eckstein, C. Fr. Becker's Erzählungen aus der alten Welt (Halle, Waisenhaus); G. Schwab, Die schönsten Sagen des classischen Alterthums (Gütersloh, Bertelsmann); G. Pfizer, Geschichte Alexander des Großen (Gütersloh, Bertelsmann); Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte (Stuttgart, Schmidt & Spring); Jacobs, Hellas (Berlin, Friedländer); Günther, Die Perserkriege nach Herodot (Halle, Waisenhaus); Dielitz, Hellas und Rom, das Mittelalter und die Helden der Neuzeit (Berlin, Winkelman); Niebuhr, Heroensagen (Gotha, F. A. Perthes); A. Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte (Leipzig, Merseburger); Fr. Schmidt,

Die Nibelungen (Berlin, Kastner); Maukisch, Germania und Teutonia (Berlin, Winkelmann); Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte (Stuttgart, Belser); Mayer, Deutsche Geschichte für das deutsche Volk (Leipzig, G. Maier); Mürdter, Deutsche Kaiserbilder (Stuttgart, Steinkopf); Seybt, Kaiserbüchlein (Leipzig, G. Wiegand); die oben genannten Bücher Fr. Schmidt's über die Freiheitskriege, den deutschen Krieg und den Franzosenkrieg.

Besonders für Mädchen: Düringsfeld, Das Buch denkwürdiger Frauen (Leipzig, Spamer); Arnds, Die deutschen Frauen in dem Befreiungskriege (Halle, Waisenhaus); Merz, Christliche Frauenbilder (Stuttgart, Steinkopf; 2 Bde.) u. m. A.

e) Geschichtstabellen: Heckenhayn (Eisenach, Jacobi; 1/4 Thlr.); Schäfer (Leipzig, Arnold; 5 Gr.); Schuster, 100 Zahlen aus der Weltgeschichte (Hamburg, Meißner; $1\frac{1}{2}$ Gr.); Taubold, Geschichtsrepetition (Coburg, G. Sendelbach); Dietlein, Deutsche Geschichte. Ein Wiederholungsbuch (Quedlinburg, Franke; 8 Gr.); u. m. A. Ueber andere Hilfsmittel s. oben.

3. Die Naturgeschichte.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." *)

Diesterweg.

Das empirische, logische, ästhetische und religiöse Interesse erfordert den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule mit Nothwendigkeit. Soll das empirische Interesse geweckt werden, d. h.

---

*) So heißt die Ueberschrift eines ganz vortrefflichen Aufsatzes von Diesterweg in den Rheinischen Blättern, Band 26, Heft 2, S. 119 u. f. Die Hauptsätze desselben sind in Folgendem enthalten:

1) Er (der Lehrer) erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Cultur erzeugte. 2) Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an. 3) Er erforscht das Innere der Erdoberfäche, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an. 4) Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und Andere. 5) Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört; er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w. 6) Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schloßen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten

soll das Kind behufs der Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises beobachten und wahrnehmen lernen, dann müssen vor Allem die Thore des Geistes, die Sinne, geöffnet, die Sinneswerkzeuge geschärft und das Beobachtungsvermögen geübt werden. Es gibt hierzu wohl kaum ein besseres Mittel als den naturgeschichtlichen Unterricht, welcher uns nicht allein die unendliche Mannigfaltigkeit, die größtmöglichste Vielheit und den staunenswerthesten Reichthum in der Natur zeigt, sondern uns auch Veranlassung gibt, das Werden und Vergehen, den Nutzen oder Schaden 2c. der Naturkörper zu beobachten. Bei wiederholter Betrachtung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Natur entsteht aber sehr bald das Bedürfniß im Kinde, in die unendliche Vielheit Einheit zu bringen und den bunten Wechsel lebendiger Gestalten nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Für die Bildung des Schülers ist dieses Aufsuchen der Ordnung, diese Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen eine außerordentlich wichtige Uebung, denn das Kind zieht aus seinen Beobachtungen Schlüsse und bereitet den Geist für scharfsinnige Unterscheidungen. Es wird dadurch die formale Bildung gefördert und das logische Interesse geweckt. Durch den naturgeschichtlichen Unterricht soll aber weiterhin auch das ästhetische Interesse gefördert werden. Schöne Farben und schöne Formen, die dem Schüler vorgeführt werden, bleiben nicht ohne Eindruck auf das Gemüth, und das Schöne, das der Schüler in der heimathlichen Natur verkörpert sieht, bleibt nicht ohne Einfluß auf seine ästhetische Entwickelung. Aesthetische und sinnige Naturbetrachtung aber ist eines der erstrebenswerthesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Je mehr nun der Lehrer im Schüler die ästhetische und sinnige Auffassungsweise der Natur fördert, desto mehr trägt er zugleich zur Entwickelung des religiösen Interesses bei. Denn die Freude an der Betrachtung der Natur muß zur Werthschätzung der Natur werden (sinnige Naturbeobachter sind nie Thierquäler oder Baumfrevler), und diese Werthschätzung führt zur Bewunderung der Natur. Die Kenntnisse der Mannigfaltigkeit in der Natur aber führen zum Gesetzgeber der Natur, der auf kleinem Raume so Großes geschaffen und dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Größe auch das kleinste Blümchen am Wege verkündet. Christus weist darum so oft und so gern auf die Natur hin. Die Lilien auf dem Felde, die Vögel unter dem Himmel, die Sperlinge auf den Dächern, das Haar auf unserem Haupte, das Samenkorn und der Weinstock, — alle sind Zeugen der Liebe Gottes, der seine Sonne aufgehen läßt über Gute und Böse und regnen läßt über Gerechte und Ungerechte.

Dieses vierfache Ziel kann freilich der naturgeschichtliche Unterricht

---

und Epochen die Resultate daraus. 7) Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Sonnenfinsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Möchten doch das alle Lehrer beherzigen! Der Naturgeschichtsunterricht würde dann bald mehr nach Verdienst gewürdigt und auch besser behandelt werden.

nicht erreichen, wenn er in einem gedächtnißmäßigen Aufspeichern trockener Namen, in einem todten Auswendiglernen unverstandener Definitionen und gelehrter Classificationen besteht, oder wenn das Kind, statt die Naturkörper anzuschauen, „merkwürdige" Geschichten über die Naturkörper erzählen hört, — Geschichten, die meist den einzigen Fehler haben, daß sie mehr hübsch als wahr sind. Man hat allen Grund, auch das Ernsteste gegen ein derartiges Verfahren zu protestiren, denn durch die hübschen Anekdoten und die „interessanten" Jagdgeschichten wird das Kind bald dahin gebracht, nur nach Raritäten zu haschen und das Naheliegende und Einheimische bei Seite liegen zu lassen. So wenig übrigens der naturgeschichtliche Zweck durch jene „Geschichtchen" erreicht wird, so wenig ist von den sogenannten „nützlichen Lehren", den sogenannten „moralischen Nutzanwendungen" oder den frömmelnden Salbadereien und religiösen Exclamationen zu hoffen, die früher bei der Naturgeschichte nicht fehlen durften. (Melos.) Man soll doch ja nicht meinen, durch den moralischen Senf Religion zu befördern. Wenn die Sache an sich den Menschen nicht religiös stimmt, dann ist das Reden über die Sache mindestens unnütz. Jedenfalls ist es viel richtiger, in der Religionsstunde von der Natur zu reden, als in der Naturgeschichtsstunde von der Religion.

Haben wir uns die Ueberzeugung verschafft, daß wir auf den oben angegebenen Wegen nicht zum Ziele kommen, so ist die andere Frage gerechtfertigt: Welche Mittel haben wir anzuwenden, um das gesteckte Ziel zu erreichen? Die Beantwortung dieser Frage hängt theils von der Art und Weise des Unterrichtsverfahrens, theils von der geeigneten Auswahl, Anordnung und Vertheilung des Stoffes ab. Im Folgenden mögen die dafür maßgebenden Grundsätze aufgestellt und andeutend begründet werden.

a) Die Auswahl und Anordnung des Stoffes.

1. Wähle zur Grundlage deines naturgeschichtlichen Unterrichtes Naturkörper der Heimath aus! Von Afrika's Datteln, Asiens Riesenbäumen und Amerika's gefährlichen Bestien auszugehen, also von fremden und fernliegenden Dingen, welche die Kinder in ihrem Leben nie gesehen haben und vielleicht auch nie zu sehen bekommen, ist geradezu Unsinn. Nur dadurch, daß die Volksschule von dem ausgeht, was den Schulkindern vor Augen liegt, oder was ihnen in natura vor die Augen gestellt werden kann, läßt sich etwas Ordentliches erreichen. Die heimathlichen Verhältnisse zum Ausgangspunkte zu nehmen, ist übrigens eine Forderung, die schon im Begriffe der Naturgeschichte liegt; denn die Naturgeschichte ist die Geschichte der Natur, d. h. die Entwickelungsgeschichte der Naturkörper. Soll der Schüler diese Entwickelung kennen lernen, so muß er sie sehen; denn nur das, was er sieht, kann er beobachten; nur das, was er beobachtet hat, kann er beschreiben, und nur das, was er so beobachtet hat, daß er es beschreiben kann, hat für ihn Werth. Beschreibungen ohne Beobachtungen sind ohne den mindesten Nutzen. Dagegen ist es, wie schon früher er-

wähnt, ein unberechenbarer Schaden, wenn der Schüler zu einem bloßen Wortmenschen erzogen wird, der gedankenlos das nachschwatzen lernt, was Andere ihm vorsagen. Erst wenn der Schüler die Naturkörper seiner nächsten Umgebung beobachtet und ihre Entwickelungsgeschichte mit eigenen Augen gesehen hat, erst dann ist ein sicherer Grund zum weiteren Aufbau gelegt; denn erst dann ist er befähigt, auf dem Wege der Vergleichung die entsprechenden Vorstellungen von fremdländischen Thieren und Pflanzen zu gewinnen und deren Beschreibung zu verstehen. Wenn wir im Vorstehenden unmittelbare Anschauung heimathlicher Naturkörper gefordert haben, so folgt daraus zugleich, daß Bilder dieser Körper mindestens unnöthig sind. Nur in Nothfällen sollte man sie anwenden, und auch dann nur in bester Qualität und nur mit größter Vorsicht. Es ist hier insbesondere darauf aufmerksam zu machen, daß oft die besten Bilder Veranlassung zu den verkehrtesten Vorstellungen werden. (Es sei beispielsweise nur daran erinnert, daß in manchen Bilderbüchern der Esel und der Elephant gleiche Größe haben.)

2. Wähle möglichst **einfache** Naturkörper der Heimath aus und berücksichtige dabei ihren **typischen Charakter.** Es wäre z. B. methodisch unrichtig, in der Botanik mit den Korbblüthlern oder mit den Orchideen 2c. oder sonstigen complicirten Pflanzen anzufangen. Nicht das Complicirteste, sondern das Einfachste ist für Kinder das Beste! Dazu kommt, daß die zur Anschauung zu bringenden Naturgegenstände deutliche Repräsentanten größerer oder kleinerer Abtheilungen des natürlichen Systems sein müssen, bei den Schmetterlingsblüthlern z. B. die Erbse, bei den vierfüßigen Raubthieren die Katze 2c. Wenn die dem Unterrichte zu Grunde liegenden Anschauungsmittel nicht typischer Art sind und nicht genau, scharf und bestimmt das zeigen, was sie zeigen sollen, dann eignen sie sich nicht für den Gebrauch in der Volksschule.

3. Die Auswahl muß nach praktischen Rücksichten getroffen werden. Die naturwissenschaftlichen Gelehrten legen wenig Werth darauf, ob eine Blume nützlich oder schädlich ist, ob der Nutzen eines Thieres verkannt oder überschätzt wird 2c. Der Volksschullehrer dagegen würde der Sache sehr schaden, wenn er diese Rücksichten unbeachtet lassen wollte. Hier ist dem Lehrer reiche Gelegenheit geboten, den Aberglauben im Volke zu zerstören, der Quacksalberei einen Riegel vorzuschieben, der Unvorsichtigkeit zu steuern (Giftpflanzen!), verkannte Thiere in Schutz zu nehmen, das Interesse für Naturwissenschaften anzuregen und den Wohlstand ganzer Gemeinden fördern zu helfen. Als ein ganz vortreffliches Buch sei hierfür empfohlen: Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirthschaft.

4. Der Lehrer hüte sich bei der Auswahl vor dem Zuviel. Schon der Zeitmangel gebietet Beschränkung, noch mehr aber die Rücksicht auf die Schüler selbst, die durch zu vielen Stoff leicht überschüttet werden und hierdurch die freie Schwungkraft des Geistes und

Lebens verlieren. Viel besser ist es, man nimmt nur Wenig und läßt das Wenige allseitig beobachten und gründlich auffassen, als daß man große Stoffmassen zusammenhäuft, diese nur oberflächlich behandelt oder den Unterricht auf trockene Angaben und sogenannte wissenschaftliche Uebersichten beschränkt. Für den Mann der Wissenschaft ist es nothwendig, daß er das System der Wissenschaft kennt; für den Schuljungen dagegen ist es genug, wenn er scharf beobachten und einfach-klar beschreiben lernt. Das Zuviel ist der größte Feind des Guten! —

b) Das Unterrichtsverfahren.

5. Der naturgeschichtliche Unterricht sei Anschauungsunterricht. Es ist darum nicht allein nothwendig, daß jeder Schüler im botanischen Schulunterrichte mindestens eine Pflanze vor sich hat*) und daß in der Zoologie in hinreichender Weise für ausgestopfte Thiere gesorgt ist, sondern noch ungleich nothwendiger ist es, daß der Lehrer mit seinen Schülern Spaziergänge macht und ihnen dort Gelegenheit gibt, die lebendige Schöpfung zu beobachten. Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wie die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben u. s. w. Die Natur ist besser als alle Bilderbücher! Leite darum deine Schüler an, am Bache die Libellen zu beobachten, im Walde den Stimmen der Vögel zu lauschen, auf der freundlichen Dorfflur den Segen der Ernte zu schauen — und du hast mehr gethan und Besseres geleistet, als wenn du in dumpfer Schulstube den Sinn der Kinder durch todte Begriffe und hohle Definitionen verdummst oder ihnen statt lebendiger Dinge todte Bilder zeigst und sie mit geschmacklosen Lesestücken fütterst.

6. Richte die Beobachtung der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die allmähliche Entwickelung der Natur. Gewöhnlich wird der Unterricht in der Botanik so betrieben, daß man den Kindern eine blühende Pflanze vorzeigt und diese beschreiben läßt. Das Werden und die Entwickelung der Pflanze wird dabei meist ganz außer Acht gelassen. Diese Nichtberücksichtigung der Entwickelung ist jedenfalls der Sache nicht förderlich, und wir treiben deßhalb schon seit Jahren den botanischen Unterricht in unserer Schule so, daß wir jede Pflanze nicht allein während ihrer Blüthezeit, sondern jährlich mindestens 3—4mal zur Anschauung und zur Besprechung bringen. Wenn z. B. der Schnee geschmolzen ist, wird die Roßkastanie nach Stamm und Knospen betrachtet; etwa vier Wochen später haben die Kinder Nachricht zu geben, ob die Knospen gesprungen und die Blätter hervorgebrochen sind (das Blatt wird besprochen und gezeichnet); sobald

*) Für das Herbeischaffen der Pflanzen rc. hat der Lehrer zu sorgen, theils deßhalb, weil die Kinder die betreffenden Pflanzen entweder nicht kennen, theils weil sie viele andere Pflanzen mit ausreißen und dadurch in Feldern und Gärten oft Schaden anrichten.

die Roßkastanie blüht, wird ihre Blüthe zum Gegenstande der Besprechung gemacht, und wenn sie ihre Frucht angesetzt oder zur Reife gebracht hat, wird auch diese betrachtet. Zuletzt wird beobachtet, wann und warum die Blätter abfallen und wie die Roßkastanie im Spätherbst und wie sie im Winter aussieht. So betrachtet das Kind den Kastanienbaum mit immer neuem Interesse ein ganzes Jahr hindurch und bekommt auf diese Weise nicht allein eine gründliche Auffassung seines gesammten Entwickelungsganges, sondern es erhält auch Veranlassung und Trieb, die Entwickelung anderer Bäume und Pflanzen beobachtend zu verfolgen. Aus demselben Grunde legen wir auch auf die Kenntniß der verschiedenen Entwickelungsphasen im Thierreiche großen Werth und haben deßhalb in unserer Schulstube nicht allein einen Raupen- und Schmetterlingskasten, sondern benutzen auch jedwede Gelegenheit, um den Kindern die Entwickelung der Thiere, z. B. des Frosches, die Verwandlung der Käfer 2c., zu zeigen. Es ist selbstverständlich, daß dabei alle geschlechtlichen Erörterungen fern bleiben; aber es ist auch selbstverständlich, daß die Kinder durch eine derartige Erforschung der Natur außerordentliches Interesse an ihr bekommen und daß auf diesem Wege die Naturgeschichte das wird, was sie sein soll, — Entwickelungsgeschichte der Natur.

7. Der naturgeschichtliche Unterricht muß die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Das Vordociren des Lehrers führt nicht zum Ziele. Der Schüler muß selbst suchen, selbst sehen, selbst finden, selbst thätig sein. Wo die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Redseligkeit des Lehrers todt gemacht wird, da ist auch der Unterricht todt. Dagegen hat der Lehrer die Pflicht, den Schülern zu sagen, was und wie sie beobachten müssen und in welcher Reihenfolge sie ihre Untersuchungen vorzunehmen haben. Das Aeußere und das, was sich der sinnlichen Wahrnehmung zuerst darbietet (Richtung, Größe, Form, Farbe), muß immer auch zuerst von ihnen betrachtet werden, dagegen das Innere, die Structur 2c. zuletzt. Das Wo und Wann der Beobachtung ist, womöglich, vom Schüler behufs späterer Vergleichungen zu notiren. Zum Sammeln von Pflanzen (Sträuße), zur Anlegung von Herbarien, Käfer-, Schmetterlings- und Mineraliensammlungen sind die Kinder anzuhalten; doch muß der Lehrer das Seine thun, um Thierquälerei unmöglich zu machen. Wenn die Kinder in ihrem Eifer unwichtige Entdeckungen für etwas Wichtiges halten, so hüte sich der Lehrer, diesen Eifer abzukühlen oder zu tadeln. Freundliche Anerkennung, auch kleiner Leistungen, erhöht das Interesse der Schüler für die Natur.

8. Alle Beobachtungen beginnen mit dem genauen Betrachten **einzelner** Naturkörper. Wer das System zum Anfangspunkte macht und den Unterricht, statt mit individuellen Anschauungen und lebensvollen Biographieen, mit todten Begriffen, Definitionen, Classificationen u. s. w. beginnt, erzeugt niemals Interesse für die Naturgeschichte, sondern stets Widerwillen gegen sie. Zuerst Anschauungen und dann Begriffe! Niemals umgekehrt! Sobald man aber mehrere gleichartige Individuen betrachtet hat, werden die gleich-

artigen Merkmale unter Leitung des Lehrers von den Schülern aufgesucht und so der Gattungsbegriff festgestellt. Das System und seine Familien kommen zuletzt. In der Botanik ist übrigens auf das künstliche System (Linné) kein Gewicht zu legen; mehr Werth hat noch das natürliche (Decandolle). Doch ist auch letzteres nicht in seiner ganzen Vollständigkeit und Ausführlichkeit, sondern nur insoweit zu entwickeln, als der Unterricht dazu directe Veranlassung bietet. In der Zoologie gilt die Eintheilung in Wirbelthiere (Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische), in Gliederthiere (Insecten, Spinnen, Krustenthiere und Würmer) und in Bauchthiere (Weichthiere, Strahlthiere, Pflanzenthiere und Urthiere). Der Volksschullehrer muß mit den verschiedenen Systemen der Naturgeschichte bekannt sein; aber wenn seine Schüler sie nicht kennen, so ist dies kein Unglück. Der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule soll ja die Kinder nicht in die Wissenschaft der Natur einführen, sondern in die Natur. Man vergesse nie, daß die Volksschule keine Gelehrtenschule ist!

9. Die Schüler müssen die Naturkörper nicht nur **sehen**, sondern auch **beschreiben**. Es würde der naturgeschichtliche Unterricht seinen besten Segen verlieren, wenn der Lehrer das von den Kindern anschaulich Aufgefaßte nicht auf dem Wege der Frage und Antwort begrifflich feststellen und sprachlich scharf fixiren wollte. Die Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch die Sprache ist ja, wie wir schon früher erörtert haben, ein ganz wesentliches Bildungsmittel für die Schüler, und es ist darum nöthig, auf eine correcte mündliche und schriftliche Darstellung der Schüler mit Ausdruck und Nachdruck zu halten und beide so fleißig als möglich zu üben. Der Lehrer wird aber wohlthun, wenn er sich den Gang seiner Besprechung durch eine klare Disposition scharf und bestimmt vor der Stunde feststellt und dann diejenigen Sätze klar entwickelt und einprägt, welche die Schüler niederschreiben sollen. Es ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß wir keinen besseren Stoff zu Aufsätzen finden können als den im naturgeschichtlichen Unterricht gebotenen. Eine Pflanze beschreiben, heißt ja nichts Anderes, als sie abschreiben, d. h. in einer bestimmten Reihenfolge das darstellen, was man an ihr sieht oder gesehen hat. Schon um der so leicht und erfolgreich zu bewerkstelligenden schriftlichen Uebungen halber muß man es unbegreiflich finden, warum in vielen Volksschulen der naturgeschichtliche Unterricht so stiefmütterlich behandelt wird.

c) Die Aufstellung des Lehrganges.

Nach dem Vorstehenden kann über das Was und Wieviel des naturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes kein Zweifel mehr sein. Nur die Vertheilung des Stoffes bedarf noch der Feststellung. Daß im Sommerhalbjahr die Botanik, im Winterhalbjahr die Zoologie im Vordergrunde steht, ist selbstverständlich.

Für Classe I.

Dieselbe hat keinen gesonderten naturgeschichtlichen Unterricht, sondern liefert im allgemeinen Anschauungsunterrichte die allgemeinen Grundlagen dazu. An

naturgeschichtlichen Objecten kommen bei Gelegenheit des Anschauungsunterrichtes zur Betrachtung: der Fisch, das Ei, das Rothkehlchen, die Kuh, der Baum, der Uhu, der Esel, der Igel, die Gans, die Vögel, die Nelke, die Rübe, die Maus, das Schwein, die Raupe, der Pudel, das Pferd, der Maikäfer, Beeren, die Ziege, der Hahn, die Katze, die Schnecke. (Vgl. S. 131.)

Für Classe II.

Wöchentlich 1 Stunde. Zweijähriger Cursus. Nur die auffälligsten Merkmale der Naturgegenstände, z. B. Farbe, Gestalt, Geruch &c., werden besprochen. Namentlich Kenntniß und Benennung der Theile ohne Betonung der wissenschaftlichen Terminologie.

Erstes Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Schneeglöckchen, 2) Sumpfdotterblume, 3) Schlüsselblume, 4) weiße Taubnessel, 5) Hundsrose, 6) Klatschmohn, 7) Saaterbse, 8) Kartoffelblüthe.

Im Winterhalbjahr: 1) Katze, 2) Kaninchen, 3) Schaf, 4) Mäusebussard, 5) Haushahn, 6) Gans, 7) Karpfen, 8) Maikäfer.

Zweites Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Lungenkraut, 2) Scharbockskraut, 3) Maiblümchen, 4) gefleckte Taubnessel, 5) Erdbeere, 6) Schöllkraut, 7) Wicke, 8) schwarzer Nachtschatten.

Im Winterhalbjahr: 1) Hund, 2) Eichhörnchen, 3) Ziege, 4) Schleiereule, 5) Taube, 6) Ente, 7) Hering, 8) Kohlweißling.

Für Classe III.

Wöchentlich 2 Stunden. Der Ueberblick über das Leben in der Natur wird zu gewinnen gesucht durch Spaziergänge. Die Kinder müssen zur Beobachtung angeleitet werden. Häusliche Beobachtungsaufgaben! Schulkalender! Nur die speciellen Betrachtungen gehören in den Unterricht der Schulstube. Auch hier gilt der Grundsatz, daß der naturgeschichtliche Unterricht die Lebensgeschichte (Entwickelungsgeschichte) der Pflanzen und Thiere umfassen muß. Praktische Bemerkungen werden überall eingeflochten. Der Cursus ist zweijährig.

Erstes Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Windröschen, 2) Hahnenfuß, 3) Tulpe, 4) Stachelbeere, 5) Wiesensalbei, 6) Hederich, 7) Beinwell, 8) Wucherblume, 9) Linde, 10) Wachtelweizen, 11) Flachs, 12) Haubechel, 13) Stiefmütterchen, 14) Kornblume, 15) Wiesenstorchschnabel, 16) Hundspetersilie.

Im Winterhalbjahr: 1) Fledermaus, 2) Igel, 3) Spitzmaus, 4) Hamster, 5) Hirsch und Reh, 6) Thurmfalke oder Sperber, 7) Specht, 8) Kuckuck, 9) Staar, 10) Saatkrähe, 11) Eidechse, 12) Frosch, 13) Hecht, 14) Todtengräber, 15) großer Fuchs, 16) Heuschrecke, 17) Kreuzspinne, 18) Flußkrebs.

Zweites Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Leberblümchen, 2) Veilchen, 3) Wiesenschaumkraut, 4) Walderbse, 5) Silberblüthe, 6) Ehrenpreis, 7) Löwenzahn, 8) Vergißmeinnicht, 9) Sommeradonis, 10) Mauerpfeffer, 11) Ackerwinde, 12) Färberkamille, 13) Haide, 14) Möhre, 15) Käsepappel, 16) Herbstzeitlose.

Im Winterhalbjahr: 1) Maulwurf, 2) Hausmaus, 3) Hausmarder oder Wiesel, 4) Rind, 5) Pferd, 6) Steinkauz oder Sumpfohreule, 7) Sperling, 8) Schwalbe, 9) Lerche, 10) Storch, 11) Ringelnatter, 12) Kröte, 13) Stichling, 14) Mistkäfer, 15) Hornisse, 16) Ameise, 17) Ohrwurm, 18) Floh.

Für Classe IV.

Wöchentlich 2 Stunden. Vielfache Beobachtungen im Freien. Fortsetzung der Beobachtungsaufgaben. Beschreibung der Thiere und Pflanzen nach ihrer

gesammten Entwickelung und mit steter Beziehung auf früher beschriebene Verwandten. Gruppirung und Uebersicht. Anlegung von Sammlungen. Der Cursus ist dreijährig.

Erstes Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Vogelmilch, 2) Erle, 3) Apfelbaum, 4) Wolfsmilch, 5) Ahorn, 6) Täschelkraut, 7) Knabenkraut, 8) Roggen, 9) Hollunder, 10) Kamille, 11) Hopfen, 12) Bärenklau, 13) Hartheu (Johanniskraut), 14) Flachsseide, 15) Cichorie, 16) Schafgarbe, 17) Ackerschachtelhalm, 18) Fliegenschwamm.

Im Winterhalbjahr: 1) Lebensverrichtungen des thierischen Körpers; 2) der Mensch (das Knochen- und Muskelsystem); 3) Eintheilung der Thiere; 4) die Wirbelthiere; 5) Säugethiere nach ihren hauptsächlichsten Ordnungen: Affen — Handflügler (Fledermaus) — Raubthiere (Igel, Spitzmaus, Katze) — Nagethiere (Eichhörnchen, Hamster, Ratte 2c.) — Vielhufer (Elephant) — Einhufer (Pferd, Esel 2c.) — Zweihufer (Rind, Kameel 2c.) — Fischsäugethiere (Wallfisch); 6) Vögel nach ihren hauptsächlichsten Ordnungen: Raubvögel (Mäusebussard, Eule 2c.) — Klettervögel (Specht, Kuckuk 2c.) — Singvögel (Schwalbe, Meise, Bachstelze, Zaunkönig 2c.) — Tauben (Haustaube) — Hühner (Wachtel- und Haushühner) — Laufvögel (Strauß) — Sumpfvögel (Storch, Kibitz, Schnepfe) — Schwimmvögel (Gans, Ente, Schwan); 7) Amphibien: Schildkröten (Flußschildkröte) — Eidechsen (flinke Eidechse, Blindschleiche 2c.) — Schlangen (Ringelnatter und Kreuzotter) — Lurche (Frosch und Kröte, Salamander, Wassermolch 2c.); 8) Fische: Knochenfische (Häring, Karpfen, Hecht, Aal, Stockfisch) — Knorpelfische (Bricken, Haifisch); 9) Mineralien: Kalkstein, Sandstein, Schiefer, Torf, Braunkohle, Steinkohle.

Zweites Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Schlehe, 2) Esche, 3) Birne, 4) Birke, 5) Eiche, 6) Rübsen, 7) Klee, 8) Kornrade, 9) Weizen, 10) Leinkraut, 11) Wegebreit, 12) Karthäusernelke, 13) Schierling, 14) Leinkraut, 15) Bilsenkraut, 16) Tabak, 17) Farrenkraut, 18) ein Moos (Filzmütze).

Im Winterhalbjahr: 1) Die Lebensverrichtungen des thierischen Körpers; 2) der Mensch (Athmungssystem, Blutumlauf, Ernährungssystem); 3) Eintheilung der Thiere; 4) Gliederthiere; 5) Insecten: Käfer (Maikäfer, Todtengräber, Mistkäfer, Mehlkäfer 2c.) — Schmetterlinge (Kohlweißling, großer Fuchs, Seidenraupe) — Adlerflügler (Hornisse, Ameise, Biene, Schlupfwespe, Gallwespe) — Zweiflügler (Stubenfliege, Mücke, Floh) — Netzflügler (Libelle) — Gradflügler (Heuschrecke, Schaben) — Halbflügler (Wanze, Blattlaus, Laus); 6) die Spinnenthiere: Spinnen (Kreuzspinne, Wickelspinne) — Milben (Käsemilbe, Krätzmilbe) — Holzböcke (Holzbock); 7) Krustenthiere: Flußkrebs, Kellerassel; 8) Würmer: Ringelwürmer (Regenwurm, Blutegel) — Eingeweidewürmer (Bandwurm, Trichine); 9) Mineralien: Eisen, Kupfer, Blei, Zink, Zinn, Mangan, edle Metalle.

Drittes Jahr.

Im Sommerhalbjahr: 1) Kellerhals, 2) Pappel, 3) Huflattich, 4) Kirsche, 5) Tanne, Fichte und Kiefer, 6) Buche, 7) Kastanie, 8) Rose, 9) Wein, 10) Gerste, 11) Wiesenknöterich, 12) Luzernklee, 13) Knaulgras, 14) Kartoffel, 15) Enzian, 16) Ephen, 17) Schimmelpilze, 18) Flechte.

Im Winterhalbjahr: 1) Die Lebensverrichtungen des thierischen Körpers überhaupt: 2) der Mensch (Nervensystem und Sinnesorgane); Anthropologie ausführlich; 3) Eintheilung der Thiere; 4) Bauch- oder Schleimthiere; 5) Weichthiere: Schnecken (Wegschnecke, Weinbergsschnecke, Schlammschnecke) — Muscheln (Flußmuschel, Perlmuschel, Auster); 6) Strahlthiere: Seesterne, Süßwasserpolyp; 7) Polypen (Korallen); 8) Infusorien; 9) Mineralien: Schwefel, Graphit, Thon, Kochsalz, Salpeter, Steinöl. — Generalübersicht.

Vorstehender Lehrplan ist vom Seminarlehrer Burbach hier für unsere Seminarschule entworfen worden. Die Ausführung des betreffenden Lehrplans hat Burbach im dritten Jahresberichte des gothaischen Lehrerseminars ausführlich erläutert. Wir machen die Leser auf diese interessante Arbeit ganz besonders aufmerksam.

Literatur und Lehrmittel. a) **Anthropologie:** Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen (Leipzig, Keil); Giebel, Der Mensch (Leipzig, O. Wigand); Dreßler, Grundriß der physischen Anthropologie (Leipzig, Klinkhardt); Schwann, Anatomie des menschlichen Körpers (Leipzig, Abel); Sovet, Die physische Erziehung der Kinder (Leipzig, Abel); Reclam, Gesundheitslehre für Schulen (Leipzig, Winter). — Fiedler's Anatomische Wandtafeln (Dresden, Meinhold), oder (sehr gut) Kellner's Anatomische Wandtafeln (Carlsruhe, Creuzbauer); Kundrat's Anthropol. Wandtafeln (Wien, Ant. Hertinger & Sohn); Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas (Zürich, Meyer). Bock's anatomische Modelle (zu beziehen durch den Bildhauer Steger in Leipzig).

b) **Zoologie:** Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Anthropologie und Zoologie (Leipzig, Brandstetter); Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte (Gotha, Thienemann); Brehm-Schödler, Illustrirtes Thierleben (Hildburghausen, Bibl. Institut); Müller, Leben u. Eigenthümlichkeiten der höheren Thierwelt (Leipzig, Spamer); Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirthschaft unter den Thieren (Berlin, Allgem. Verlags-Anstalt); Giebel, Die nützlichsten Vögel (Berlin, Wiegandt & Hempel); Tschudi, Die Vögel und das Ungeziefer (St. Gallen, Scheitlein & Zollikofer); Müller, Charakterzeichnungen der vorzüglichsten deutschen Singvögel (Leipzig, Winter); Peters, Ueber das Wohnen und Wandern der Thiere (Berlin, Schröder); Karsch, Die Insectenwelt (Münster, Brünn); Heinemann, Die Schmetterlinge Deutschlands (Braunschweig, Vieweg & Sohn); Taschenberg, Was da kriecht und fliegt (Berlin, Wiegandt); Wagner's Entdeckungsreisen in Wohnstube, Haus und Hof, Feld und Flur, Wald und Haide (Leipzig, Spamer); Glaser u. Klotz, Leben und Eigenthümlichkeiten der niederen Thierwelt (Leipzig, Spamer); Menzel, Skizzen aus der niederen Lebenswelt des Wassers (Zürich, beim Verfasser). Außerdem zu empfehlen: Raff, Naturgeschichte für Kinder (Göttingen, Dietrich); Schilling, Naturgeschichte (Breslau, Hirt); Herm. Wagner, Naturgeschichte (Stuttgart, Thienemann); Ruß, In der freien Natur (Berlin, Böttcher); Fuchs, Das Seelenleben der Thiere (Erlangen, Encke); Grube, Biographieen aus der Naturkunde (Stuttgart, Steinkopf); ebenso Masius, Martin, Grünewald u. m. A. — Abbildungen bieten die Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterrichte" (Eßlingen a. N., Schreiber). Ferner: Schubert, Naturgeschichte der Säugethiere in Bildern (Stuttgart und Eßlingen, Schreiber & Schill); Lüben, Naturhistorischer Atlas (Leipzig, G. Wigand); Ruprecht, Naturhistorische Wandtafeln (Dresden, Meinhold); Eichelberg, Naturhistorischer Atlas (Zürich, Meyer).

c) **Botanik:** Wagner, Pflanzenkunde (Bielefeld, Velhagen & Klasing); Auerswald, Botanische Unterhaltungen (Leipzig, Mendelssohn); Lüben, Pflanzenkunde (Halle, Anton); Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen, 3 Curse (Halle, Anton); Chr. Türck, Pflanzenkunde, 3 Curse (Coburg, Sendelbach); Berthelt u. Besser, Pflanzenkunde (Leipzig, Klinkhardt); Große, Deutschlands

Culturpflanzen (Leipzig, Abel); Lucas, Obstbau (Ravensburg, Ulmer); H. Wagner, Arznei- und Giftgewächse (Bielefeld, Helmich); Lenz, Die nützlichen und schädlichen Schwämme (Gotha, Thienemann); Arnoldi's Schwammmodelle (Gotha, Thienemann). Zum Bestimmen der Pflanzen eignen sich: Garke, Willkomm, Cürie-Lüben rc.; Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisiren (Leipzig, Veit); Kreutzer, Das Herbarium (Wien, Helf); C. Wagner, Die kleinen Pflanzenfreunde (Leipzig, Spamer); Seubert, Die Pflanzenkunde, sowie dessen Lehrbuch (Leipzig, Winter); Thomé, Botanik (Braunschweig, Vieweg); Breidenstein, Mikroskopische Pflanzenbilder (Darmstadt, Diehl).

d) Mineralogie: Das Mineralreich (Breslau, Hirt); Sandberger, Der Erdkörper, ein kosmisches Ganzes (Hannover, Hahn); Lyell, Elemente der Geologie (Weimar, Voigt); Leonhard, Das Buch der Geologie (Leipzig, Spamer); Kobell, Die Mineralogie (Leipzig, Brandstetter); Schmezer, Die Vergangenheit und Gegenwart des Erdballs (Berlin, Duncker).

Eine kleine Mineraliensammlung vom Thüringer Wald liefert Baumgärtner, Bergmann in Ilmenau (100 Mineralien mit Katalog 1 Thlr.), auch G. Ramann in Arnstadt, 80 Spezies 1½ Thlr.; 100 3 Thlr. Eine größere Mineraliensammlung liefern Usbeck (Reichenbach i. V.) und Seminarlehrer Pfaff in Ettlingen (Baden), 3½ Thlr. Empfehlenswerth sind auch die 60 Krystallformennetze zum Anfertigen von Krystallmodellen (Wien, Lechner; 10 Gr.).

Für den Unterricht in allen Naturreichen sind zu empfehlen die Bücher von Leunis: Synopsis, Schulnaturgeschichte und Analyt. Leitfaden (Hannover, Hahn).

4. Der Unterricht in der Naturlehre.

„Es handelt sich hierbei nicht etwa nur um eine contemplative Ergötzung, sondern um Angelegenheiten, um das Glück, ja um die Wirkungsmacht des Menschen. Der Mensch, als Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt nur in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experimente wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat. Mehr weiß und vermag er nicht, denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders besiegt als durch den Gehorsam gegen ihre Gesetze." Baco von Verulam.

Die Naturgeschichte beschäftigt sich mit den Merkmalen und Erscheinungen der Naturkörper und theilt dieselben, zur Erleichterung der Uebersicht, nach der Uebereinstimmung ihrer wesentlichen Merkmale in besondere Gruppen ein (Naturreiche, Classen, Ordnungen, Familien, Gattungen, Arten, Spielarten rc.). Die Naturlehre dagegen beschäftigt sich mit der Erforschung der Naturgesetze, denen die Körper (organische wie unorganische) unterworfen sind.

Die Naturgeschichte ist für die Volksschule der leichtere Unterrichtsgegenstand, die Naturlehre dagegen der schwierigere. Dort sind die Erscheinungen vor Augen liegend, hier sind die Gesetze erst auf Grund vielfacher Beobachtungen zu suchen. Aus diesem Grunde ist es auch

erklärlich, warum der Gedanke keinen Beifall gefunden und im Schulleben keine Wurzel geschlagen hat, den Unterricht in der Naturlehre schon in der Unterclasse oder doch mindestens in der Mittelclasse zu beginnen. Soll die Naturlehre nämlich ihren bildenden Einfluß auf die Schüler äußern, so muß sie zwar in den unteren und mittleren Classen durch den gesammten Anschauungsunterricht vorbereitet werden; aber als eigentlicher Unterricht kann sie nur in der Oberclasse auftreten. Jede Verfrühung ist, wie alle Treibhauscultur, der Sache nicht dienlich und den Kindern Nichts nütze. Ob aber der Lehrer bei seinem physikalischen Unterrichte in der Oberclasse die Früchte erzielt, die der Unterricht bringen soll, hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit er Herr des Stoffes und Herr der Methode ist. Wer Etwas richtig lehren will, muß es auch richtig wissen. „Hier hilft das Tappen nicht; eh' man was Gutes macht, muß man es erst recht sicher kennen.“ Wenn darum der Lehrer erst vor der Lehrstunde einige nothdürftige Brocken aus Büchern zusammenstoppeln muß und nicht im Stande ist, aus dem Vollen zu schöpfen, dann wird er es in seinem physikalischen Unterrichte allerdings nicht weit bringen. Eine gute Seminarbildung einerseits und ein fleißiges Fortstudium andererseits sind die besten Mittel, den gerügten Uebelständen vorzubeugen oder sie zu heben. Indeß genügt doch die genaue Kenntniß des Stoffes allein noch nicht; es muß dazu noch ein Zweites hinzukommen: die geschickte Handhabung der rechten Methode.

Auch auf dem Gebiete des physikalischen Unterrichtes hat es nicht an methodischen Irrlichtern gefehlt, die manchen Lehrer in den Sumpf der Verkehrtheit geführt haben. Zuerst wollte man formale Bildung erreichen und stellte deßhalb Begriffe und Definitionen auf; man philosophirte und speculirte über die Natur und plapperte nach, was Andere vom Hörensagen oder aus todten Büchern hatten. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper und die feurigen und wässerigen Lufterscheinungen spielten die Hauptrolle. Von Versuchen und Experimenten war nicht die Rede. Als dann die Methode des Definirens und Vordocirens, die dem Schüler zumuthet, dem Lehrer Alles auf's Wort zu glauben, Schiffbruch litt, kam die Forderung auf, man müsse die Lehren der Physik auf mathematischem Wege beweisen. Und nun wurde den Kindern die räthselhafte Hieroglyphenschrift mathematischer Formeln an die Tafel gemalt, von denen die Kinder nicht das Mindeste verstanden, so daß sie ihre Theilnahmlosigkeit durch Gähnen kundgaben. Sobald man auch das Falsche dieser Methode erkannt hatte, kam sofort das andere Extrem auf's Tapet. Die Parole des Tages hieß: „Der physikalische Unterricht muß den Kindern interessant gemacht werden.“ Und nun gab man statt der früheren unverdaulichen Brocken einen nahrungslosen Brei von mährchenhaften Anekdoten und ergötzlichen Curiositäten. Der mit einem Ducaten vergoldete Reiter, der berühmte Kirschkern mit den 150 Gesichtern, das cartesianische Teufelchen, der elektrische Puppentanz, das Oelkrüglein der Wittwe ꝛc. spielten die Hauptrolle. Nun sehen und hören bekanntlich die Kinder solche Dinge gern, weil dadurch ihre Neugierde Befriedigung findet; man glaubte

darum auch lange Zeit, man sei auf dem rechten Wege. Erst der neueren Zeit war es vorbehalten, die Methode auf naturgemäße Grundsätze zu basiren. Wir müssen hierbei besonders die Verdienste Crüger's rühmend erwähnen. J. Crüger, welcher verschiedene Bücher über diesen Gegenstand geschrieben, hat die Angelegenheiten in einer Weise in Ordnung gebracht, daß ihm jeder Schulmann zum besten Danke verpflichtet ist.

Crüger stellt den Baco'schen Generalgrundsatz an die Spitze: Der physikalische Unterricht muß nothwendigerweise auf Experimente gegründet sein. Dieser Grundsatz entspricht zunächst der Entwickelungsgeschichte der Physik, die als Erfahrungswissenschaft nicht durch Theoretisiren, nicht durch anekdotenhaftes Dociren, nicht durch Hineinkatechisiren des Wissens Anderer entstanden ist, sondern die allein durch die Beobachtung, durch die unmittelbare Wahrnehmung zu einer Wissenschaft geworden ist. Das Kind muß deßhalb angeleitet werden, bei jeder Erscheinung nach dem Was, Wie und Warum zu fragen. Die Methode des beobachtenden Anschauens, durch welche der Schüler zum Verständniß des physikalischen Vorganges gelangen soll, kann nun aber nicht gedacht werden ohne Experimente, denn erst das Experiment stellt in der Schule den complicirten Vorgang der Natur vor den Augen der Schüler einfach dar. Der Schüler hat im Experiment die Sache selbst und kann darum aus den beobachteten Vorgängen ermitteln, welches Gesetz diesem zu Grunde liegt. Das Experiment ist das Zwiegespräch des Menschengeistes mit der Natur. Der Mensch fragt und die Natur antwortet. — Natürlich erfordert die knappe Zeit und die große Masse des Lehrstoffs, daß nur die Grundwahrheiten und Grundgesetze der Natur durch Fundamentalversuche zur Anschauung gebracht werden. Auch fordert die rechte Methode, daß man beim Experimentiren alle Künsteleien und spielenden Anwendungen vermeide; denn welchen Werth haben solche Versuche? Ebenso sind alle verwickelten Versuche und complicirten Apparate fern zu halten. Das theure Spiel mit glänzenden Apparaten in Gegenwart unaufmerksamer Kinder ist geradezu ein Unsinn. Man setzt ohne Noth das Künstliche für's Natürliche, das Zusammengesetzte für's Einfache, das Seltene für's Gewöhnliche. Es ist dieser Luxus aber auch geradezu schädlich, weil der Schüler dadurch zu dem Glauben veranlaßt wird, daß ohne theuere und glänzende Apparate eine erfolgreiche Naturforschung gar nicht möglich sei. Mit complicirten Apparaten verdirbt man den Kindern die Lust zum Forschen und verdeckt ihnen den klaren Ueberblick über den Vorgang. Die einfachsten Versuche und Apparate sind die besten, weil dabei die Kinder nicht allein sehen, sondern auch einsehen lernen. Wenn aber das Einfachste das Beste ist, dann brauchen wir in der Volksschule auch z. B. keinen kostbaren Pyrometer, sondern es muß uns ein glühender Bügelstahl genügen; wir brauchen keine Muschenbrock'schen Adhäsionsplatten, sondern zwei Stücke Fensterglas 2c. Alle theuern Apparate sind überflüssig, weil sich Alles an ganz einfachen Gegenständen zeigen läßt. Durch das Fensterschwitzen läßt sich z. B. die Entstehung des Thaues verdeutlichen und erklären; durch das Auf-

steigen der Dämpfe aus kochendem Wasser die Entstehung des Nebels und der Wolken, und durch die Tropfenbildung am darübergehaltenen kalten Deckel die des Regens; durch das Brecheisen kann der Hebel, durch eine Schleuder die Centrifugalkraft, durch die Knallbüchse der Luftdruck, durch Radirgummi und Spiralfedern die Elasticität, durch einen fallenden Stein die Schwerkraft ꝛc. veranschaulicht und erklärt werden. Wie der Volksschullehrer überhaupt seinen Stolz darein setzen muß, mit den einfachsten Mitteln den größten Erfolg zu erzielen, so muß er auch den Knaben Anleitung geben, daß sich diese selbst Apparate fertigen. Der Knabe erhält durch eine derartige Thätigkeit eine nicht hoch genug zu schätzende Regsamkeit und ein aufmerksames Auge für die Dinge in der Welt (Erinnerungen an Keppler, Franklin, Luther ꝛc.).

Was der Knabe angeschaut, beobachtet, scharf erkannt hat, hat er sodann in präcisen Worten zum Ausdrucke zu bringen. Es ist sehr unrecht, wenn der Lehrer die sprachliche Correctheit und die Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke da außer Acht läßt, wo sie nicht gerade im Vordergrunde steht, denn eine in die engste Beziehung zum Lehrgegenstande gesetzte Sprachbildung sichert den günstigen Erfolg für das Lehrfach am besten. Die mündliche und schriftliche Sprachübung fördert nicht allein den Zweck der Sprachlehre, sondern auch den Zweck der Naturlehre, wie der gesammten Geistesbildung überhaupt, und es sollte deßhalb nie unterlassen werden, die sprachliche Correctheit im mündlichen Gedankenausdrucke consequent in den Vordergrund zu stellen.

Was schließlich die Auswahl des Stoffes anlangt, so ist neben dem formalen Zwecke der praktische Gesichtspunkt, d. h. die Rücksicht auf die Landwirthschaft und Industrie, auf Küche und Keller, nicht außer Acht zu lassen. Aus demselben Grunde ist an das Hauptsächlichste aus der Physik das Hauptsächlichste aus der elementaren Chemie anzureihen. Daß elementare Chemie in der Volksschule eine zu schwierige Sache sei, kann nur Der behaupten, der von dem Wesen der Chemie Nichts versteht.

Lehrplan für den physikalischen Unterricht.

(Der Cursus ist zweijährig.)

Erstes Jahr.

1) **Von den Oster- bis zu den Sommerferien:** Die Lehre von der **Wärme.** a) die Erregung der Wärme durch Reiben, durch plötzliches Zusammenpressen, durch chemische Vorgänge und durch die Sonnenstrahlen. b) Wirkungen der Wärme: α) Ausdehnung fester Körper durch Wärme. Ausdehnung tropfbarflüssiger Körper durch Wärme. Ausdehnung luftförmiger Körper durch Wärme. Das Thermometer nach Bestandtheilen, Gebrauch und Geschichte. Die für unser Klima wichtige Ausdehnung des Wassers durch Kälte. β) Strömungen in Wasser und Luft. Die Circulation des Wassers und die Wasserheizung. Das Emporsteigen erwärmter Luft. Luftzug und Luftheizung. Die Winde, die Arten, ihre Entstehung. Die Circulation der ganzen Atmosphäre. γ) Das Schmelzen fester und das Verdampfen flüssiger Körper. Das Schmelzen. Gebundene (latente) Wärme. Verdunstungskälte. Das Kochen. Verzögerung und Beschleunigung des Kochens durch den geringeren oder größeren Luftdruck. Die Dampfbildung und die Dampfkraft. Der Papinianische Topf. Der Leidenfrost'sche Versuch und die Feuer-

probe. Die Verdunstung. Beschleunigung und Verzögerung der Verdunstung. Witterungserscheinungen (Thau, Reif, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel). c) Die Verbreitung der Wärme. Die Leitung der Wärme durch feste, tropfbar-flüssige und luftförmige Körper. Gute und schlechte Wärmeleitung und deren praktische Anwendung (feuerfeste Schränke, Eiskeller). Ausstrahlung der Wärme (die Oefen und deren Construction). Aufnahme und Zurückwerfung der Wärmestrahlen (verschiedene Farben der Kleiderstoffe 2c.).

2) **Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien:** Die Lehre von den **tropfbar-flüssigen** Körpern. Beweglichkeit und Kugelgestalt kleiner Flüssigkeitsmassen. a) Der Druck einer tropfbaren Flüssigkeit auf den Boden eines Gefäßes (Real'sche Extractpresse). Allseitige Verbreitung des Druckes. Die wagrechte Oberfläche einer stillstehenden Flüssigkeit. Nivellirinstrument, Wasserleitungen, Springbrunnen, artesische Brunnen. Adhäsionserscheinungen. Die Capillarität oder Haarröhrchenanziehung. b) Der Druck eingetauchter Körper. Der Gewichtsverlust eingetauchter Körper. Archimedische Gesetze. Das Schweben, Sinken oder Steigen, und das Schwimmen der Körper. Das specifische Gewicht fester und flüssiger Körper. Aräometer. c) Die Bewegung fließender Gewässer und die Wellenbewegung. Die Geschwindigkeit. Wellenberg und Wellenthal. Das Wasser als bewegende Kraft. Die Wasserräder.

3) **Von den Michaelis- bis zu den Weihnachtsferien:** Die Lehre von den **luftförmigen** Körpern. a) Die Spannkraft verdichteter Luft. Das Mariotte'sche Gesetz. Taucherglocke. Verdichtungspumpe. Heronsball. b) Der Druck atmosphärischer Luft. Die Schwere der Luft. Lampen. Der Blasebalg und das Athmen. Das Saugen. Der Saugheber und die Saugpumpe. Das Barometer. Das Barometer als Wetterglas. Andere Erkennungszeichen kommender Witterung. Das Alberne der Kalenderprophezeiungen. Die Druckpumpe. Die Verbindung des Heronsballs mit der Druckpumpe: die Feuerspritze. Die Luftpumpe. Versuche.

4) **Von den Weihnachtsferien bis zum Schlusse des Schuljahres:** Die Lehre von den **festen** Körpern. Die Anziehungskraft der Erde und das Gewicht des Körpers. Der Schwerpunkt. Das Balanciren. Das Gleichgewicht. a) Die einfachen Maschinen. α) Der Hebel. Arten. Gleicharmige Wage und Schnellwage. Die mechanischen Arbeiten und das Maß für mechanische Arbeiten. Die goldne Regel der Mechanik. Die Rolle. Fester und beweglicher Flaschenzug. Das Rad an der Welle. β) Die schiefe Ebene. Die Gesetze der schiefen Ebene. Gleichgewicht. Die Reibung. Arten derselben. Anwendung der schiefen Ebene. Der Keil. Die Schraube. Benutzung derselben. b) Die Zwischenmaschinen. Zweck derselben. Die Leitungen und das Maß der Maschinen. Pferdekraft. Perpetuum mobile. Dreifacher Zweck der Zwischenmaschinen: α) Maschinen zur Fortleitung der Bewegung (die Schnur ohne Ende, die gezahnten Räder). β) Maschinen zur Umwandlung der Radbewegung in eine hin- und hergehende, und umgekehrt. Der Krummzapfen mit Leitstange, die Daumenwelle, excentrische Scheiben. γ) Maschinen zur Regulirung der Bewegung. Das Schwungrad. Der Centrifugalregulator. Das Pendel. (Elastische Federn.) Physikalische Individuen zur Repetition des Dagewesenen: Die Uhr — die Mühle (Mahl- und Schneidemühle). Die Dampfmaschine 2c.

Zweites Jahr.

1) **Von Ostern bis zu den Pfingstferien:** Die Lehre vom **Schall.** Die Entstehung des Schalls. Fortleitung des Schalls durch luftförmige, flüssige und feste Körper. Stärke und Geschwindigkeit des Schalls. Zurückwerfung des Schalls (Echo). Das Hauptsächlichste über die Entstehung der Töne (Sirenen). Musikalische Instrumente. Die menschliche Stimme und deren Pflege. Das menschliche Ohr und die Pflege desselben.

2) **Von den Pfingst- bis zu den Sommerferien:** Die Lehre vom **Licht.** Leuchtende und mitleuchtende Körper. a) Die geradlinige Verbreitung des Lichts. Die Entstehung des Schattens — Lage, Gestalt, Länge, Farbe des Schattens. Sonnen- und Mondfinsternisse. Die Geschwindigkeit des Lichts. b) Die Zurückwerfung des Lichts. Die Spiegel. Ebene Spiegel. Die Winkelspiegel und das Kaleidoskop. Hohlspiegel. Erhabene Spiegel. Die strahlende Zurückwerfung. Abend und Morgendämmerung. c) Die Brechung des Lichts. Brechungsgesetze. Die Brechung des Lichts in den verschiedenen Linsen. Die Fata Morgana. Die Luftspiegelung. d) Das Sehen

und die optischen Instrumente. Der Bau des Auges. Die Pflege des Auges. Weitsichtigkeit und Kurzsichtigkeit. Die Brillen. Die Lupe und das einfache Mikroskop. Der Guckkasten. Die Camera obscura. Laterna magica. Das Sonnen- und Gas-Mikroskop. e) Das farbige Licht. Das Glasprisma. Der Regenbogen. Haupt- und Mittelfarben (complementäre Farben). Optische Täuschungen.

3) **Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien:** Die magnetischen und elektrischen Erscheinungen. Der Magnetismus. Natürliche und künstliche Magnete. Das Hindurchwirken des Magnets durch andere Körper. Die Pole des Magnets. Gesetze der Anziehung und Abstoßung. Magnetische Vertheilung. Das Magnetisiren. Magnetische Magazine. Der Erdmagnetismus. Die Magnetnadel und der Compaß. Die Declination (westlich und östlich). Die Inclination (südlich und nördlich). Die Elektricität. Die Reibungselektricität. Der elektrische Funke. Spinnewebenähnliches Gefühl. Phosphorähnlicher Geruch. Die Leitung der Elektricität. Leiter und Nichtleiter. Die Isolirung. Positive und negative Elektricität. Abstoßung und Anziehung. Der Elektrophor. Die Leidener Flasche. Die Elektrisirmaschine. Die Wirkungen der Reibungselektricität: mechanische Wirkungen — Lichterscheinungen — Wärmeerscheinungen — physiologische Wirkungen. Die atmosphärische Elektricität. Das Gewitter. Blitz und Donner. Blitzableiter. Verhaltungsmaßregeln beim Gewitter. — Die galvanische Elektricität. Entdeckung. Erregung. Volta'sche Säule. Galvanische Kette und galvanischer Strom. Galvanische Batterie. Die Wirkungen derselben. (Glühen der Drähte, das Solarlicht — chemische Zersetzung.) Galvanoplastik. Das Verkupfern, Versilbern und Vergolden. — Der Elektromagnetismus. Der Telegraph. Das Nordlicht.

4) **Von den Michaelisferien bis zum Schlusse des Schuljahres:** Chemische Erscheinungen. Der Sauerstoff. Entwickelung und Versuche. — Der Wasserstoff. Entstehung und Versuche. Knallgas. Platinafeuerzeuge. Der Luftballon und die Luftschifffahrt. — Der Stickstoff. — Der Kohlenstoff. Arten der Kohlen. Eigenschaften und Benutzung derselben. Verbindung des Kohlenstoffes mit Sauerstoff (Kohlenoxydgas und Kohlensäure). Verbindung des Kohlenstoffes mit Wasserstoff (Leuchtgas — Grubengas). Die Gasbeleuchtung. Die Flamme. Das Brennen, Löschen, Rauchen. Die Lampen. — — Die Elemente. Metalle. Edle und unedle, leichte und schwere Metalle. Gewinnung und Anwendung derselben. Metalloide. (S. oben; außerdem Chlor, Jod, Schwefel, Säuren, Basen, Salze [Kochsalz].) Phosphor. Das Hauptsächlichste aus der organischen Chemie, insbesondere aus der Nahrungsmittellehre: Der Roggen und das Brotbacken. Die Speisen des Menschen (Fleisch, Eier, Kartoffeln rc.). Die Getränke (Wasser, Bier, Wein, Essig, Kaffee rc.). Die Gewürze und der Zucker. Fette, Oele, Harze (Seife). Technologisches.

Einen anderen Lehrgang (mehr auf die Verbindung der Physik mit der Chemie Rücksicht nehmend) bietet Arendt in seinen Materialien (Leipzig, Leop. Voß). Das Buch ist sehr empfehlenswerth!

Literatur und Hilfsmittel. a) Physik: Crüger, Schule der Physik (Erfurt, Körner). Für einfache Volksschulen genügt auch Crüger's Physik in der Volksschule, und dessen Naturlehre (Erfurt, Körner); Berthelt, Naturlehre (Leipzig, Klinkhardt); Ule, Warum und Weil (Berlin, Klemann); Krist, Anfangsgründe der Naturlehre (Wien, Braumüller); Ullrich, Lehrbuch der Physik (Wien, Sallmeier); Trappe, Die Physik (Breslau, Hirt); Spiller, Populäre Physik (Berlin, Oehmigke); Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik (Leipzig, Quandt & Händel); Fricke, Die physikalische Technik (Braunschweig, Vieweg & Sohn); Bumüller und Schuster, Naturlehre, ein Wiederholungsbuch für den Schüler (Freiburg i. B., Herder; 5 Sg.). Einen physikalischen Apparat liefert Professor Bopp in Stuttgart (Kriegsbergstraße 40) für 7 Thlr.; Verzeichnisse über den Apparat stehen auf Verlangen zu Diensten. Auch Hering's (Bürgerschullehrer in Reichen-

bach i. B.) Apparat für Elementarschulen (für 6½ Thlr.) ist empfehlenswerth; Crüger's Apparat ist bei Körner in Erfurt zu haben; L. Hestermann (Buchhändler in Altona und William Meyer (Mechanicus) in Hildesheim) verkaufen ebenfalls Apparate für Physik, Chemie und Technologie. Zu Wandtafeln eignen sich die Bopp'schen (Ravensburg, Ulmer; 2 Thlr. 12 Gr.). — b) Chemie: Stöckhardt, Schule der Chemie (Braunschweig, Vieweg); Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art (Kiel, Homan); Berthelt, Chemie (Leipzig, Klinkhardt); Hirzel, Katechismus der Chemie (Leipzig, Weber); Johnston, Die Chemie des täglichen Lebens (Berlin, Franz Dunker); A. Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaft (Berlin, Franz Dunker); Klencke, Chemisches Koch- und Wirthschaftsbuch (Leipzig, Kummer) u. m. A.

V. Die technischen Fertigkeiten.

Zu den technischen Fertigkeiten, welche die Volksschule zu lehren, zu üben und zu pflegen hat, gehört das Schönschreiben, das Zeichnen, das Singen und das Turnen. In den Mädchenschulen kommen hierzu noch die sogenannten weiblichen Handarbeiten: Nähen, Stricken 2c.*). Laien halten den Schulunterricht in den genannten technischen Fertigkeiten gewöhnlich für ein mehr oder weniger geistloses Geschäft und darum für eine spottleichte Sache. Mit Geographie und Naturlehre kann der Lehrer manchem Bauer und Bürger ganz gewaltig imponiren; mit Schönschreiben und Singen aber ist nur dann Anerkennung zu erwerben, wenn die Schüler Außerordentliches leisten. Es hat diese eigenthümliche Beurtheilung der technischen Fertigkeiten darin ihren Grund, daß man meint, Schreibunterricht 2c. könne Jeder ertheilen, der nur einigermaßen schön schreibe; eine besondere Methode sei dazu nicht nöthig, denn eine Kunst des Unterrichtes sei es nicht. Eine andere Meinung über den Betrieb der technischen Fertigkeiten haben nur Diejenigen, welche der Praxis des Schullebens nicht ferne stehen. Darin wenigstens stimmen alle erfahrenen Schulmänner überein, daß es in gewisser Beziehung tausendmal leichter ist, einen guten Realunterricht zu ertheilen, als einen guten Schreibunterricht, und daß zu jenem zwar ein sicheres Kennen des Stoffes, zu diesem aber außerdem noch eine tüchtige Lehrgeschicklichkeit und eine Umsicht, Energie und Consequenz gehört, die in der That nicht Jedermanns Sache ist. Praktische Schulinspectoren machen darum auch von den reinlich gehaltenen Schreibebüchern und

*) Ueber den Unterricht in weiblichen Handarbeiten seien die Bücher von Largiadère über den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten (Zürich bei Schultheß) und von R. Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen (Frankfurt a. M., Herrmann), auch Matthias, Die Nadelarbeit für den Hausbedarf (Berlin, Nicolai) empfohlen.

schöner Schrift immer einen berechtigten Schluß auf die gute Disciplin der Schule, auf den ästhetischen Geist und die erzieherische Tüchtigkeit des Lehrers. Man kann sagen, was man will: das Eine ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß zu dem Unterrichte in den technischen Fertigkeiten nicht allein ein geschickter, sondern auch ein beharrlicher Lehrer gehört, der sich zugleich durch Reinheit des Geschmackes wie durch Energie des Willens auszeichnen muß. Wo letztere Eigenschaften fehlen, da hat es mit einem guten Unterrichte ein Ende. — Durch die folgenden Betrachtungen werden die im Bisherigen aufgestellten Behauptungen ihre Begründung finden.

1. Der Schönschreibunterricht.

„Eine schlechte Handschrift sollte man niemals verzeihen, sie verräth mindestens eine schimpfliche Trägheit. Das Absenden eines schlecht geschriebenen Briefes ist eine so unverschämte Handlung, wie ich nur irgend eine weiß." Niebuhr.

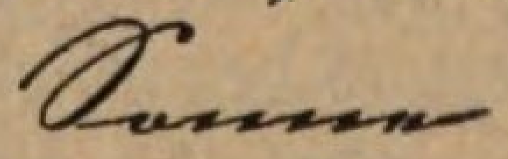
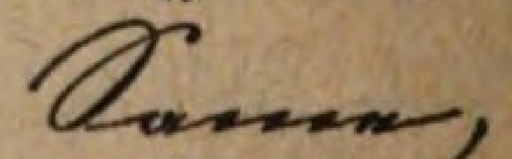
1. Ueber die Nothwendigkeit des Schönschreibunterrichtes in der Volksschule brauchen wir kein Wort zu verlieren. Die Zeiten sind vorüber, in denen das Schreibenkönnen ein Privilegium des Adels war. Wenn der alte Fritz heute noch lebte, so würde er es bleiben lassen, über den Schreibunterricht in Mädchenschulen zu spotten. Schreiben braucht heutzutage Jedermann, der Kaiser wie der Taglöhner, die reiche Salondame wie die arme Dienstmagd. Wer's nicht kann, ist übel dran. Wichtiger erscheint es uns aber, darauf hinzuweisen, daß durch einen rationellen Schreibunterricht nicht allein die Kunst des Schönschreibens erlernt, sondern auch der Sinn für Reinlichkeit, Regelmäßigkeit, Ordnung und Schönheit geübt wird, und daß dieser erzieherische Werth von ungleich höherem und dauernderem Werthe ist als alles Andere. Es versteht sich von selbst, daß die Volksschule auch hierin innerhalb der Schranken einer allgemeinen Bildung bleiben und sich vor der Verirrung hüten muß, ihre Schüler zu Kalligraphen von Fach, zu Schreibmeistern und Schreibkünstlern heranbilden zu wollen. Sie hat ihr Ziel erreicht, wenn es ihr gelungen ist, den Schülern eine deutliche, gefällige und feste Handschrift anzueignen. Daraus folgt aber auch zugleich, daß sich die Volksschule nicht mit allen möglichen Schriftalphabeten, mit der Genesis der Buchstaben, mit den Gesetzen ihrer Schönheit und ihrer Verwandtschaft ꝛc. zu befassen hat, sondern daß das Object des Schreibunterrichtes lediglich und allein die deutsche Currentschrift und die englische Cursivschrift, nebst den Ziffern und anderen zur schriftlichen Darstellung erforderlichen Zeichen ist. Fractur- und Canzleischrift gehören nicht in die Volksschule, sondern sind Angelegenheiten besonderer Berufsschulen oder der lithographischen Kunststätten.

2. Ehe wir uns nach den Mitteln umsehen, durch welche das oben gestellte Ziel des Schreibunterrichtes erreicht werden kann, müssen wir uns erst die Eigenschaften einer guten Handschrift klar machen. Ohne diese Klarheit ist ja weder eine richtige Beurtheilung der Handschrift

möglich, noch ein einigermaßen befriedigendes Resultat im Schreibunterrichte zu erzielen.

Die Handschrift eines jeden Schülers muß vier Eigenschaften in sich vereinigen, sie muß nämlich deutlich, einfach, fließend und gefällig sein. Betrachten wir jede dieser Eigenschaften etwas näher!

Was zunächst die Deutlichkeit der Schrift anlangt, so steht diese Forderung in erster Linie; denn eine Rede, die man nicht versteht, und eine Schrift, die man nicht lesen kann, sind für den Hörer oder Leser Nichts werth. Wie die mündliche Rede frei sein muß von allem Murmeln, Stottern und Stammeln, so muß auch die schriftliche Rede frei sein von Allem, was das Verständniß und die Deutlichkeit der Auffassung hindert oder erschwert. Zur Deutlichkeit gehört aber gar Mancherlei. a) Zunächst muß gefordert werden, daß jeder Buchstabe vollständig dargestellt werde, so daß kein Punkt, kein Strich, kein Bogen, keine Schleife, Nichts fehlt. Außerdem müssen die Grundstriche kräftig und stark hervortreten; dagegen müssen die verbindenden Haarstriche fein und zart sein. b) Die Deutlichkeit der Schrift ist ferner in der parallelen Lage der Buchstaben begründet. Jede Schrift wird undeutlich, sobald ein Buchstabe gerade und der andere schief steht. Der Parallelismus an und für sich ist indeß für die Deutlichkeit noch keineswegs genügend, sondern es muß dazu ein bestimmter Neigungswinkel kommen, welcher sowohl der Körperhaltung des Schreibenden wie der Natur der Schrift entspricht. Zschille fordert bezugs der schiefwinkligen Lage der Buchstaben gegen die Schreiblinie einen Neigungswinkel von 59°, Zumpe 60°, Heinrichs 55°, Heckmann 45°. Es liegt unserer Aufgabe fern, uns hier auf eine tiefere Kritik der in dieser Beziehung herrschenden und sich widersprechenden Ansichten einzulassen; wir wollen hier nur einfach constatiren, daß eine zu schräge Schrift unschön ist und nicht für die niederen Schichten des Volkes taugt, und daß eine zu gerade Schrift steif aussieht und nicht den Gesetzen der Schönheit entspricht. Wir haben es darum seit Jahren vorgezogen, die Schrift im Neigungswinkel von 55° darzustellen, — eine Lage, welche den physiologischen Gesetzen der Hand ebenso wie der Schönheit des Geschmackes entspricht. Die Deutlichkeit der Schrift ist c) abhängig von der Höhe der Schriftzüge und von der Proportionalität der einzelnen Buchstaben untereinander. Ist die Schrift zu groß, so erschwert sie die Auffassung und Zusammenfassung der einzelnen Formen zu einem einheitlichen Ganzen; ist sie zu klein, so wird das Auge des Lesenden zu sehr angestrengt und zu früh ermüdet. Nun wird aber die Größe der Schrift wesentlich bedingt durch den Abstand der einzelnen Schriftreihen von einander, deren Entfernung wiederum bedingt ist von dem Alter resp. der Schreibfähigkeit der Kinder. In den unteren Classen müssen die Schriftreihen weiter von einander entfernt sein als in den Mittelclassen 2c. Im Allgemeinen kann man in dieser Beziehung annehmen, daß es richtig ist, wenn in der untersten Schreibstufe auf jeden Zoll eine Linienreihe, in den mittleren auf je einen Zoll zwei Linienreihen und in der oberen drei Linienreihen kommen. Die Proportionalität der Schrift muß dabei unter allen Umständen gewahrt werden, und es ist demgemäß die Schrifthöhe der deutschen Currentschrift

in sieben Theile zu theilen. Bei der deutschen Currentschrift kommt dann auf die i-Länge je ein Theil, und auf jede Unter- oder Oberlänge je 3 Theile. Bei der englischen Cursivschrift — der sogenannten lateinischen Schrift — herrscht dagegen ein anderes Maß. Das lateinische *i* enthält nämlich die doppelte Höhe des deutschen i. Ein Längenbuchstabe *(f)* hat mit Einrechnung der *i*-Länge vier solcher Theile, so daß auf die Oberlänge und Unterlänge je 1½ Theile und auf die *i*-Länge 1 Theil kommen. — d) Die Deutlichkeit der Schrift hängt ferner davon ab, daß Buchstaben und Buchstaben, sowie Wörter und Wörter in gehöriger Entfernung von einander gehalten werden. Ist die Schrift zu weit, so wird der Leser zu einem unangenehmen Suchen genöthigt; ist sie zu eng, so kommt das Auge leicht in Gefahr, sich zu verirren. Wenn einige Schreiblehrer die Regel geben, daß die kleinen Buchstaben der deutschen Schrift einhalbmal so weit auseinander gestellt werden sollen, als der kleine i-Strich hoch ist, oder — wie Andere wollen — daß zwischen je zwei verbundene Buchstaben, ohne anzustoßen, noch ein n zu schreiben ist, und zwischen die Theile ein und desselben Buchstabens, z. B. n, nur noch ein Grundstrich geschrieben werden darf: so kann diese genauberechnete Forderung nicht überall angewendet werden. Vielmehr bleibt die richtige Regel die: Schreibe jeden Buchstaben so weit von dem anderen, daß er ohne alle Mühe auf den ersten Augenblick als freistehend erkannt werden kann, damit alle Unklarheit und jede Verwechselung in der Auffassung unmöglich ist (z. B. statt  nicht , statt  nicht  2c.).

Je deutlicher die Schrift ist, desto schöner und werthvoller ist sie, und desto mehr ehrt sie den Schreibenden. Die unleserliche Schrift mancher Beamten ist nie das Zeichen einer hohen, sondern stets das Zeichen einer verkehrten Bildung. Die Deutlichkeit der Schrift ist aber in der Volksschule um so mehr mit aller Entschiedenheit zu betreiben, als keine andere Eigenschaft der Schrift im späteren Leben so leicht verloren geht als diese. Das „Dreikreuz-Unterzeichnen" statt Namensunterschrift unter die Kaufcontracte und gerichtlichen Urkunden gehört jetzt allerdings wohl zu den größten Seltenheiten; dagegen liefern die Recruten- und Gesellenprüfungen, sowie die Rechnungen und Quittungen mancher Handwerker den schlagendsten Beweis dafür, daß die Volksschule allen Grund hat, auf eine recht deutliche Handschrift ihrer Schüler zu sehen und mit allem Ernste auf gleiche Lage, gleichen Druck, gleiche Höhe und gleiche Entfernung der Buchstaben zu halten.

Die zweite Forderung, die wir an die Schrift unserer Schüler zu stellen haben, ist die Einfachheit. Das wahrhaft Schöne ist stets das Einfache. Zu diesem ästhetischen Gesichtspunkte gesellt sich der praktische, der die Einfachheit nicht allein um ihrer Schönheit willen, sondern auch darum liebt, weil sie verhältnißmäßig die wenigste Zeit kostet und am schnellsten zum Ziele führt. Nach beiden Seiten hin ergeht an die Volksschule die Aufforderung, beim Schreiben alle Schnörkel, Verzierungen und Künsteleien wegzulassen. Daß natürlich die Einfachheit der Buchstabenformen und die Zurückführung der Buchstabenverbindung auf

möglichst wenige und leichte Züge nicht so weit gehen darf, daß darunter die Schönheit leidet, versteht sich von selbst.

Die Schrift muß sodann fließend sein. Wenn die Schrift zerrissen, holperig, kritzlich, zackig, nicht gleichmäßig schief, nicht schön zusammenhängend, nicht sauber und nicht schlank, und durch dies Alles zusammengenommen nicht fließend ist, dann fehlt ihr eine Hauptbedingung der Schönheit. Ein Grund, warum manche Menschen nicht fließend schreiben, liegt sicher darin, daß sie beim Schreiben zu oft und zu viel absetzen und darum weder zusammenhängend noch schnell und sicher schreiben lernen; der tiefste Grund dieses Fehlers liegt aber in der unfreien, gedrungenen und gedrückten Hand, der man es bei jedem Buchstaben ansieht, daß sie mit einer zu festen und gepreßten, ja nicht selten krampfhaft gehaltenen Feder geschrieben hat. Die fließende Handschrift ist nichts Anderes als das Product einer freigewordenen Hand; der Lehrer hat darum, um eine fließende Handschrift zu erzielen, vor Allem auf eine richtige und leichte Federhaltung zu sehen und die nöthigen Gelenkübungen der Finger, sowie der Hand und des Armes recht fleißig einzuexerciren, damit der Leib und die Feder in den Dienst des Geistes gestellt und der Geist der Herr über die widerstrebende Nerven- und Muskelkraft des schreibenden Menschen werde. Ein vorzügliches Mittel zur Erlangung einer fließenden Handschrift ist eine längere Zeit fortgesetzte Uebung der Oval- und Wellenlinien und die Uebung in der gleichmäßigen Buchstabenrichtung. Aus dem Allen folgt, daß die Krone einer schönen Handschrift Anmuth und Wohlgefälligkeit ist. Eine gefällige Handschrift ist ein trefflicher Empfehlungsbrief für's ganze Leben. Wie eine gewählte Kleidung den Eindruck des Rücksichtsvollen und Höflichen macht, so ist die Gefälligkeit einer schönen Handschrift gar oft der Hauptfactor bei der Beurtheilung über den Charakter und den Geschmack des Schreibers. Der Lehrer hat darum mit allem Fleiße auf diejenigen Eigenschaften zu halten, welche das Wesen einer gefälligen Schrift bedingen: Verhältnißmäßigkeit der Buchstaben nach Stärke, Druck, Höhe, Richtung (Proportionalität und Parallelismus), auf die leichte Verbindung der einzelnen Züge und der Buchstaben, die Mannigfaltigkeit und Zierlichkeit der Linienschwingungen, die Sauberkeit, Nettigkeit, Sicherheit und Geläufigkeit der Darstellung 2c. 2c.

3. Haben wir im Bisherigen die hauptsächlichsten Gesichtspunkte aufgesucht, nach denen die Handschrift der Schüler im Allgemeinen zu beurtheilen sein möchte, so liegt uns im Folgenden die Aufgabe ob, die Verpflichtung derjenigen Factoren näher zu kennzeichnen, durch deren harmonisches Ineinandergreifen das gesteckte Ziel erreicht wird. Diese Factoren sind das Elternhaus, die Schule, die Schüler und der Lehrer.

Zuerst die Eltern. Ihre Pflicht ist es, zunächst für Beschaffung des Schreibmaterials in hinreichender Menge und in zweckentsprechender Beschaffenheit Sorge zu tragen. So ist es z. B. nicht genügend, daß der Schüler eine Schiefertafel hat, sondern es muß die-

selbe auch frei von Sprüngen ꝛc. sein; sie muß die entsprechende Größe haben, mit einem Schwämmchen (oder Läppchen) versehen sein und von Zeit zu Zeit mit Salzwasser gereinigt werden. Der Stift darf nie rund und stumpf, sondern muß stets scharf zugespitzt sein. Ist er kürzer als 3 Zoll, dann muß er — falls es die Eltern nicht vorziehen, einen neuen Stift zu kaufen — in einem Stifthalter (in einer Gänsespule oder einem Schilfrohre) befestigt werden. Durch zu kurze Stifte wird die Finger- und Federhaltung vom Anfange an vollständig ruinirt. So müssen ferner Schreibebücher gut geleimtes, starkes, weißes, nicht zu glattes (liniirtes) Papier haben, mit einem Löschblatte und mit blauen Decken versehen sein. Die Bücherdecken mit lithographirten oder illuminirten, oft alles Geschmackes entbehrenden Darstellungen, denen meist noch nichtssagende oder anstößige Unterschriften in Form schlechter Verse beigegeben sind, darf man im Interesse der Sittlichkeit und Aesthetik der Kinder durchaus nicht dulden. Die Stahlfedern, welche in der Schule gebraucht werden, dürfen weder zu hart noch zu spitz sein; am besten ist die sogenannte Alfredsfeder (Mittelsorte).

Da es dem Lehrer niemals gleichgiltig sein kann, ob, inwieweit und wie die Eltern den im Obigen aufgestellten Verpflichtungen im Interesse des Schönschreibunterrichtes nachkommen, so hat der Lehrer sogleich bei Gelegenheit des Schuleintritts der Kinder den Eltern die nöthigen Mittheilungen zugehen zu lassen und dann weiterhin durch fast tägliche Revision darauf zu dringen, daß das gesammte Schreibmaterial in der größtmöglichsten Ordnung ist. Um armen Eltern die Ausgaben nicht unnöthigerweise zu erschweren (manche Krämer nehmen an den schlechtesten Schulmaterialien 200% Gewinn), haben wir für unsere Schule die Einrichtung getroffen, daß der jedesmalige Schreiblehrer die nöthigen Schreibmaterialien in bester Qualität zum Engrospreis einkauft und sie im Einzelnen ohne allen Vortheil an die Kinder verkauft. In Orten, wo dies Vornehmen unthunlich ist, würde es wenigstens rathsam sein, wenn der Lehrer sich mit den ortsgehörigen Kaufleuten oder Krämern in Verbindung setzte und diesen die Qualität der betreffenden Schulmaterialien genau bezeichnete, damit der Lehrer der Unannehmlichkeit überhoben ist, in seiner Schule fünfzehnerlei Federn und sechszehnerlei Bücher zu haben. Uebereinstimmung in diesen Dingen ist keineswegs eine Sache untergeordneter Art.

Nächst den Eltern muß auch die Schule das Ihre thun, um das Ziel des Schreibunterrichtes ermöglichen zu helfen. Von sehr großer Wichtigkeit sind hierbei zweckentsprechende Schuleinrichtungen. Wenn in der Schule kein genügendes Licht (das Licht darf nur von der linken Seite einfallen), keine gute schwarze Wandtafel, keine fein geschlemmte Kreide ꝛc. vorhanden ist; wenn die Schulbänke und Subsellien nicht eine der Größe der Schüler entsprechende Höhe und Entfernung haben; wenn ferner die Subsellien nicht so weit von einander stehen, daß der Lehrer zwischen denselben hin gehen und die Schrift eines jeden Schülers genau überwachen kann: dann läßt sich allerdings nicht erwarten, daß allen Anforderungen, welche das Leben an den Schreibunterricht stellt, entsprochen werden kann.

Sehr wichtige Factoren zum Gelingen des Schreibzweckes sind sodann die Schüler in ihren Anlagen und in ihrem Verhalten. Die Naturanlagen, auf deren Vorhandensein die Erzielung einer guten Handschrift ruht, sind eine gesunde Hand (gelenk, geschmeidig, bildungsfähig, unverkrüppelt), sowie ein gesundes Auge und ein daraus hervorgehendes richtiges Augenmaß. Zu diesen Naturanlagen müssen sich sodann aber weiterhin ein empfänglicher Sinn für Ordnung und Regelmäßigkeit, Reinlichkeit und Schönheit gesellen, sowie ein guter und fester Wille, der eine gründliche, geregelte und beharrliche Uebung nicht scheut, sondern sich ihr mit Freude und Ausdauer hingibt.

Der wichtigste Factor ist unbestritten der Lehrer. Ist dieser eine tüchtige Persönlichkeit, dann kann er nicht allein Manches gut machen, was die Eltern versäumt haben, sondern er kann auch bei gering befähigten Kindern und mit verhältnißmäßig geringen Mitteln Schätzenswerthes leisten. Ein Stümper oder ein Miethling im Lehrfache wird dagegen, selbst wenn er im Vollbesitze der besten Materialien ꝛc. wäre, bezugs seiner Leistungen stets unter dem Nullpunkte mäßiger Anforderungen zurückbleiben. Fragen wir uns: Welche Anforderungen sind an einen guten Schreiblehrer zu stellen? — so lautet die Antwort: Ein tüchtiger Schreiblehrer muß die Fähigkeit haben, seine sämmtlichen Schüler mit Einem Schlage zu übersehen, so daß seinem Blicke selbst die geringste Kleinigkeit nicht entgeht; er muß sodann seinen Schülern ein Muster im Schönschreiben sein und die Fähigkeit besitzen, sein Ziel mit Geschick, Energie und Beharrlichkeit zu verfolgen. Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit, Accuratesse und Sinn für Schönheit müssen ihm eigen sein. Bei aller Freundlichkeit muß er aber eine eiserne Consequenz behaupten und diese Consequenz in seiner Disciplin an den Tag legen. Je strenger die Schulzucht und je kürzer das Commando ist, desto geringer ist der Zeitaufwand und desto größer ist der Gehorsam. Für Schulen, an denen mehrere Lehrer arbeiten, ist es sodann weiterhin unbedingt nothwendig, daß eine Einigung zunächst in Bezug auf die Form und den Ductus der Schrift erzielt wird. Wenn der eine Lehrer verwirft, was der andere befohlen hat; wenn der eine lobt, was jener tadelt; wenn jeder rücksichtslos seine eigenen Wege geht und lediglich und allein seinem subjectiven Ermessen folgt: dann sind allerdings die armen Kinder die Opfer der Lehrerwillkür oder der Lehrereitelkeit.

4. Die allererste Bedingung eines erfolgreichen Zusammenwirkens ist immer die, daß sich alle Lehrer einer Schule hinsichtlich der Schrift im Allgemeinen (Ductus) und der einzelnen Schriftformen auf Grund der historischen Entwickelung der Schrift bis in's Kleinste hinein einigen. Wo diese Einigung fehlt, da muß nothwendigerweise auch die Einheit im Charakter der Schulschrift fehlen. Der Ductus der deutschen Currentschrift ist nun bekanntlich ein vierfacher. Man unterscheidet nämlich 1) die geradestehende Canzlei-Currentschrift (sächsischer Ductus), 2) die schräge Canzlei-Currentschrift (moderner, rheinischer oder preußischer Ductus), 3) die eckige flüchtige Currentschrift, und 4) die sogenannte

kaufmännische Currentschrift (Hamburger Ductus). Man hat sich selbstverständlich vielfach über die Vorzüge und Mängel der einzelnen Schreibweisen gestrittten. Ohne auf eine nähere Kritik der obigen vier Schriftarten einzugehen, wollen wir hier nur mittheilen, daß dem Schreibunterrichte unserer Schule derjenige Ductus zu Grunde liegt, den die Schlimbach'sche Fibel und die Kerst'schen Vorlegeblätter darstellen (moderner Ductus). Ebenso wichtig als die Einigung über den Ductus ist aber die Einigung über das beim Schreibunterrichte einzuhaltende Verfahren, über die Schreiblehrmethode. Betrachten wir darum im Folgenden die Methode des Schreibunterrichtes etwas ausführlicher.

5. In früherer Zeit wurde im Schreibunterrichte ein Verfahren gehandhabt, das kaum den Namen einer Methode verdient. Der Schreiblehrer, vulgo Schreibmeister, war gewöhnlich ein Mann, welcher die verschiedensten Schriftarten und Fracturbuchstaben recht schön malen konnte, der aber nicht im Stande war, die Schrift schnell und deutlich hervorzubringen, geschweige denn, daß er die Schüler mit dem Verständnisse der Schreibformen hätte bekannt machen können. Die Schüler schrieben mechanisch und geistlos in Schreibebücher, und malten lithographirte Vorschriften bei unrichtiger Arm- und Handlage und fehlerhafter Federhaltung ohne Sinn und Verstand leichtsinnig oder gewissenhaft nach. Von einer geistig-klaren Auffassung war aber ebenso wenig die Rede, wie von Einheit und Disciplin. Der eine Schüler schrieb schnell, der andere langsam; der eine weitläufig, der andere eng; der eine groß und gerade, der andere klein und schief; der eine bekümmerte sich nur um die Kalligraphie und nicht um die Orthographie, der andere bekümmerte sich nur um die Orthographie und nicht um die Kalligraphie, u. s. w. War eine Seite heruntergeschrieben, dann traten die Schüler an den Tisch, an welchem der Lehrer wie angenagelt saß, zeigten dort einzeln ihre Productionen vor und vertrieben sich die Zeit mit Plaudereien und Neckereien oder im besten Falle mit Faullenzerei. So bestanden die Schreibstunden in einem stummen Vormachen und in einem geistlosen Nachahmen; es war kein Unterrichten, sondern ein Abrichten, kein Erlernen, sondern ein Anlernen. Der Lehrer war nicht Lehrer, sondern nur Arbeitsaustheiler, die Schreibstunden waren keine Arbeits-, sondern Erholungsstunden resp. Uebungen in der Zeitverschwendung oder in der Verschlechterung des Geschmackes. Solchem Unwesen gegenüber sagt Kellner in seinen Aphorismen mit Recht: „Es gibt keinen trostloseren Unterricht in unseren Volksschulen als den nach dem gewöhnlichen Mechanismus ertheilten Unterricht im Schönschreiben."

In diese Unmethode wurde zuerst eine Bresche geschossen, als der englische Schreiblehrer Carstairs 1817 in London vor einem überfüllten Auditorium unter dem Vorsitze hoher Standespersonen Vorträge über sein Schnellschönschreib-Lehrsystem hielt und dabei die Gesetze der Physiologie als die Grundlage seiner Methode aufstellte. Als die Ursache der schlechten Handschrift bezeichnet nämlich Carstairs die künstliche Verkrüppelung oder die unzulängliche Bildung der schreibenden Hand, die Vernachlässigung der nöthigen Uebungen und der natur-

gemäßen Cultur aller beim Schreiben nöthigen Gelenke, Glieder und Organe. In Folge dieser Auffassung fordert er zunächst beim Schreiben eine streng-natürliche Haltung des Körpers (beim ersten Unterrichte Festbinden des Oberkörpers an die Stuhllehne), sodann fleißige systematische Vorübungen und Uebungen des Armes, des Handgelenkes, der Finger, des Ellenbogengelenkes, des Handwurzelgelenkes, der Federhaltung u. s. w.*) Erst nach solchen Uebungen begann Carstairs das Schreiben einzelner Buchstabentheile in möglichst großer und schwunghafter Form, auf Papier in Folio ohne alle Linien. Vom Tactschreiben wußte Carstairs Nichts. Der freie Zug der Hand und der freie Schwung des Armes waren ihm die Hauptsache.

Carstairs erreichte mit seiner Methode ausgezeichnete Erfolge, und die englische Regierung sah sich deßhalb veranlaßt, die Einführung der Carstairs'schen Methode in allen Schulen des Landes anzuempfehlen. Diese Maßregel hatte die Folge, daß die neue Schreibmethode sich auch in die Schulen Nordamerika's verbreitete, von da aus nach Frankreich und von da durch einen Schreiblehrer, Namens Audoyr, nach Deutschland kam. Daß man die Carstairs'sche Methode hier die amerikanische Methode nennt, oft sogar die „amerikanische Tactschreibmethode", ist deßhalb Unrecht, weil sie weder den einen noch den andern dieser Namen verdient. Die amerikanische Methode ist Nichts weiter als die Carstairs'sche Methode; die Carstairs'sche Methode aber hat mit dem Tactschreiben nicht das Mindeste zu schaffen.

Die Tactschreibmethode ist eine spätere Erfindung Nädelin's in Stuttgart, Spreuer's in Heidelberg, Lövenyi's in Pesth u. m. A. Das Tactschreiben wurde in Deutschland sehr bald in Verbindung mit der Carstairs'schen Methode geübt. Durch diese Verbindung entstanden manche Verbesserungen der Schreibmethode überhaupt. Zunächst hörte der Schreibunterricht auf, Einzelunterricht zu sein, er wurde, was er sein soll und muß, Gesammtunterricht. Sodann wurde durch das gleichzeitige Thun aller Schüler in die bisher so langweiligen Schreibstunden Geist und Leben, Ordnung und Zucht gebracht. Das erziehliche Moment kam mehr und mehr zu seinem Rechte, denn die flüchtigen Schüler wurden durch den Tact zurückgehalten, die trägen aber angespornt. Dazu kam: Jeder mußte arbeiten, Alle mußten dasselbe thun. Der Lehrer für Alle hatte die Controle über Alle. Leider gingen die Vertreter der Tactschreibmethode sehr bald in einzelnen Bestimmungen auseinander; die Einen z. B. wollten, daß der Schüler nur die Grundstriche zähle, die Andern aber, daß nicht allein die Grund-, sondern auch die Haarstriche und die Punkte über den Buchstaben gezählt werden sollten. Die Einen verlangten die Bezeichnung „auf, ab", die Andern „1, 2", die Dritten wollten ein gleichmäßiges Fortzählen bis zum Schlusse des Wortes — Strahlendorff in Berlin zählte in der Minute bis zu 220 —; die Einen wünschten, daß der Lehrer tactire oder zähle, die Andern, daß das Zählen gemein-

*) Die Hände der Schüler wurden durch ein künstlich angelegtes Band (Ligatur) so fest gebunden, daß keine andere als die geforderte Federhaltung möglich war.

same Sache der Schüler sei, u. s. w. Mag nun auch durch derartige kleinliche Streitereien manchem Lehrer die Lust am Tactschreiben verleitet worden sein, so steht doch das Eine fest, daß der verständige Betrieb der Tactschreibmethode für Unterclassen (2. und 3. Schuljahr) von ganz ausgezeichnetem Werthe ist. Wir empfehlen zu diesem Behufe die Bücher über die Tactschreibmethode von Schöne (Langensalza, Schulbuchhandlung), Ebensperger (Nördlingen, Beck), Neff (Heidelberg 1846) und besonders Rubolsky (Nordhausen).

Als ein weiterer Fortschritt in der Methode des Schreibunterrichtes galt eine Zeitlang das von Strobel empfohlene Ueberziehen blauer oder grüner Buchstabenformen. Von größerem Werthe und von längerer Dauer ist dann weiterhin die Einführung des Liniennetzes gewesen (Hilbard, Zschille, Heckmann ꝛc.). Die Kinder werden durch ein derartiges Liniennetz, das sich entweder in den Büchern befindet (liniirte Bücher) oder das gesondert gekauft werden kann (Unterlagennetz), gleich von vornherein an Form nnd Regel gebunden, und lernen sich bewußt werden, was und wie sie zu schreiben haben. Wenn das Liniennetz durch die Menge der Richtungslinien nicht das Auge verwirrt und verdirbt (— ein abschreckendes Beispiel ist die Darmstädter Fibel —), sondern wenn es einfach und schlicht gehalten ist, dann hat es jedenfalls für den ersten Unterricht großen Segen. Das Ebenmaß der Einfachheit und Schönheit wird durch dasselbe wesentlich gefördert; der Schüler wird mittels desselben dahin gebracht, daß ihm die richtige Gestalt der Buchstaben mit lebendiger, mathematisch genauer Anschauung als eine recht verständliche, nie verlierbare Vorschrift vor die Seele tritt. Sage Niemand, ein Liniennetz sei überflüssig! Das gesündeste Bäumchen wird krumm, wenn ihm der Gärtner keinen Pfahl gibt. Richtig ist es aber, daß das Liniennetz nur in den untersten Classen zur Anwendung kommen darf, und daß der Schüler nach und nach auf geordnetem Wege an Selbstständigkeit gewöhnt werden muß, um dann später auch ohne die Hilfslinien schön zu schreiben.

Jede der im Bisherigen beschriebenen Schreiblehrmethoden hat, wenn sie am rechten Platze steht und zur rechten Zeit und in der rechten Weise betrieben wird, ihre methodische Berechtigung. Nur würde es als eine Einseitigkeit betrachtet werden müssen, wenn man jetzt, da das ganze Gebiet der Methodik uns offen vorliegt, eine oder die andere Methode ausschließlich betreiben wollte. Es gilt hier, aus allen Methoden das Beste auszuwählen. Das Beste aber, was wir jedem Schreiblehrer zum Behalten empfehlen können, ist ein Dreifaches: a) sorge für scharfe Auffassung der Buchstabenformen; b) halte mit aller Festigkeit auf genaue Nachahmung des richtig Erkannten; c) vernachlässige die rechte Uebung nicht! Um diese drei Sätze dreht sich die ganze neuere Methodik des Schreibunterrichtes. Es ist darum der Mühe werth, sie genauer in's Auge zufassen.

6. a) Die gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Buchstabenformen ist für den Schüler nicht allein das Erste,

sondern auch das Wichtigste. Wenn der Schreibunterricht nicht Anschauungsunterricht ist; wenn dem Schüler nicht das geistige Bild des Buchstabens klar und deutlich vor der Seele steht; wenn der Schüler nicht eine scharfe Erkenntniß der Elemente, aus denen der Buchstabe besteht, erlangt hat: dann fehlt allem Schreibunterrichte der naturgemäße Unterbau. Soll aber die klare und deutliche Auffassung ermöglicht werden, so müssen in der Schulpraxis folgende Thätigkeiten aufeinander folgen: α) Der Lehrer hat vor den Augen aller Schüler den Buchstaben schön und deutlich mit Kreide an der schwarzen Wandtafel entstehen zu lassen*); die Schüler müssen ihre ganze Aufmerksamkeit auf das entstehende Vorbild richten. β) Der Lehrer hat sodann den Buchstaben in seine Theile (Elemente) zu zerlegen und die Entstehung eines jeden dieser Theile so schön als möglich darzustellen; nur bei einem deutlichen Wahrnehmen dieser Theile ist eine klare Auffassung der Buchstabenformen möglich. γ) Mit der Zerlegung des Buchstabens in seine Theile geht die Benennung dieser Theile Hand in Hand; wenn das Ding keinen Namen hat, wird es dem Gedächtnisse schwerer behaltbar. δ) Zuletzt folgt die mündliche Beschreibung des klar und vollständig erfaßten Buchstabens, wobei die Schüler anzugeben haben, aus welchen einzelnen Theilen der betreffende einzelne Buchstabe besteht, wie groß jeder dieser Theile im Verhältniß zum andern ist, welche Entfernung, Höhe, Richtung, Stärke ꝛc. er hat und auf welche Weise die einzelnen Theile mit dem Ganzen verbunden sind. Das einfache, leichtverständliche Gespräch ist hier die zweckmäßigste Lehrform. Der Unterricht ist Classenunterricht. Das scharf Aufgefaßte und klar Erkannte wird, je nach dem Befehle des Lehrers, bald von einzelnen Schülern, bald von den Schülern einer Bank oder von denen der ganzen Classe in sprachlich festgestelltem Ausdrucke zur Darstellung gebracht. Zuerst Beschreibung der Buchstabenform angesichts der Vorzeichnung, dann Beschreibung ohne Anschauung der Vorzeichnung! Wenn somit der Schwerpunkt der gesammten Thätigkeit in dem Vorschreiben des Lehrers liegt, so ist jedenfalls die Erinnerung hier nicht überflüssig, daß der Lehrer sehr nöthig hat, auf ein schönes und deutliches Anschreiben an der schwarzen Wandtafel zu halten, und daß er sich sehr zu hüten hat, durch falsche oder unschöne Schriftzüge das Ideal der Kinder zu zerstören. Erst wenn der Lehrer dem Schüler die Buchstabenform gründlich gezeigt hat und die Schüler das Buchstabenbild in seinen einzelnen Theilen klar erfaßt haben, erst dann wird die zweite Stufe des Unterrichtes betreten:

7. b) Die genaue Nachahmung des klar aufgefaßten Vorbildes. Es entspricht diese Stufenfolge dem Gesetze, daß die Sache dem Zeichen vorausgehen muß, und daß nicht die Uebung der Erkenntniß, sondern die Erkenntniß der Uebung vorausgehen

---

*) „Die Kreide in der Hand des Lehrers spielt beim Schönschreibunterrichte eine Hauptrolle“ (L. Hartmann's Methodische Anleitung [Stuttgart, Balser]).

muß. Die Nachahmung des zum Bewußtsein gebrachten Buchstabenbildes kann seitens der Schüler dadurch geschehen, daß diese den Buchstaben in die Luft schreiben, indem sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand das an der Wandtafel stehende oder gestandene Buchstabenbild überziehen, — oder auch, daß sie das aufgefaßte Buchstabenbild sofort auf die Schiefertafel oder auf das Papier übertragen. Dabei wird es dem Schüler sehr zu Statten kommen, wenn der Lehrer [zu Hause] die Wandtafelvorschrift auch in's Buch [des Schülers] vorschreibt, damit die Schüler wenigstens einen Maßstab für die Größe rc. des Buchstabens haben. Erfahrungsmäßig ist das Vorschreiben in die Schreibebücher von ganz gutem Erfolge. Ob und inwieweit freilich das Nachbild des Schülers dem Vorbilde des Lehrers entspricht, hängt von verschiedenen Umständen ab, in erster Linie jedenfalls von dem Grade der geistigen Auffassung des an der Wandtafel dargestellten Buchstabenbildes. Nicht weniger schwer fällt auch der Umstand in die Wagschale, ob und inwieweit die Hand des Schülers befähigt ist, das Nachbild dem Urbild möglichst genau darzustellen. Von Natur hat nämlich die Hand diese Befähigung nicht, und die Kinder sträuben sich darum mit Macht und Gewalt gegen die richtige Federhaltung und gegen manches Andere, was ihrer Willkür Zügel anlegt. Es handelt sich also hier zunächst darum, den Arm, die Hand und die Finger in den Dienst des Geistes zu stellen. Der Geist muß der Herr, die Hand muß der Diener des Geistes werden. Zu diesem Behufe müssen dem gesammten Schreibunterrichte (wie schon Carstairs wollte) Vorübungen vorausgehen, die mit dem Schüler so lange und mit so unerbittlicher Beharrlichkeit geübt werden müssen, bis sein Widerstreben gebrochen und ihm die rechte Haltung des Armes, der Hand, der Feder rc. zur zweiten Natur geworden ist. Diese Vorübungen bestehen in Belehrungen und Uebungen im richtigen Sitzen und in der Haltung des Oberkörpers. Das Kind muß beim Schreiben gerade sitzen, nicht vorgebeugt. Die Füße müssen gerade nebeneinander und fest aufgestellt werden. Die Brust darf weder eingeklemmt sein, noch gegen den Tisch gestemmt werden. Die schiefe Haltung der Schultern muß vermieden werden. Das Auge muß während des Schreibens sowohl die Vorschrift wie die eigene Schrift übersehen können, ohne daß eine veränderte Haltung des Körpers nöthig wird. Der linke Arm, die Stütze des Körpers, liegt neben der Tischkante und parallel mit derselben auf; die Finger der linken Hand halten die Tafel oder das Schreibebuch fest. Der rechte Arm wird in der Mitte zwischen Ellenbogen und Handgelenk so aufgelegt, daß er sich leicht von der Linken zur Rechten fortbewegen kann. Der Daumen, der zweite und dritte Finger halten den Stift oder die Feder in der Weise, daß die Finger leicht und etwas gewölbt an demselben anliegen. Der Daumen liegt mäßig gebogen an der linken, der Mittelfinger an der rechten Seite der Feder, der Zeigefinger liegt dagegen in der Richtung des Federspaltes auf der Feder ausgestreckt. Der Mittelfinger liegt der Federspitze am nächsten ($^3/_4$ Zoll weit), der Daumen am entferntesten ($1\frac{1}{2}$ Zoll) weit. Das Kneifen der Feder, bei welchem der Mittelfinger sich unter der Feder befindet und bei welchem die Mitte des Zeigefingers einen spitzen

Winkel bildet, ist mit aller Strenge zu verhindern. Der vierte und fünfte Finger werden zurückgezogen. Der auswärtsstehende Federhalter zeigt nach der rechten Schulter, u. s. w.

Auf Erfüllung dieser Forderungen kann nicht frühzeitig und nicht streng genug gehalten werden. Nachtheile für die Handschrift sind außerdem unvermeidlich; noch bedeutender aber sind die Nachtheile für Gesicht, Brust, Unterleib und geraden Wuchs des Schülers. Es ist ein Werk der barmherzigen Liebe, wenn der Lehrer sich in dieser Beziehung der armen Kinder annimmt, und es ist ein Act der Gewissenlosigkeit, wenn er Rücksichten auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler unbeachtet läßt und nicht mit aller Strenge und aller Festigkeit auf Erfüllung der oben gestellten Forderungen hält. Der Lehrer hat deßhalb eine geraume Zeit hindurch jede Stunde mit den im Obigen geforderten Vorübungen zu beginnen. Alles geschehe von der ganzen Classe zugleich, auf kurze, bestimmte, aber mit Freundlichkeit gegebene Commandowörter. Auf ein gegebenes Zeichen müssen z. B. die Kinder die vorgeschriebene Körperhaltung annehmen, auf ein zweites die Tafeln oder Bücher in die richtige Lage bringen, auf ein drittes die Hand mit dem Griffel oder der Feder in vorschriftsmäßige Haltung erheben und erst auf ein viertes die Arbeit beginnen. Auch hier ist und bleibt es Grundsatz: es ist besser Fehler verhüten, als Fehler bestrafen. So sehr wir in dieser Beziehung die ernsteste Strenge empfehlen, so sehr möchten wir vor der Anwendung der Carstairs'schen Gewaltmittel warnen, nämlich vor dem Anbinden des Körpers an die Subsellienlehnen oder der Herstellung einer richtigen Federhaltung durch die Ligatur. Nur die äußersten Nothfälle können derartige Hilfsmittel rechtfertigen.

8. c) Sind die Kinder endlich in den Stand gesetzt, die klar aufgefaßte Buchstabenform langsam und getreu darzustellen, dann erfolgt — als der dritte wesentliche Schreibfactor im Unterrichte — die consequente Uebung. Das Schreiben ist eine Fertigkeit und eine Kunst. Zur Fertigkeit gelangt man nur durch bewußte Uebung, und „Kunst" kommt her von „können". Es muß deßhalb jeder Buchstabe so lange geübt werden, bis jeder erforderliche Zug sicher und geläufig, fast unbewußt richtig und mechanisch gut geschrieben werden kann.

9. Das Resultat aller Schreibübungen muß eine feste Handschrift und eine schöne Schnellschrift sein. Die Festigkeit der Handschrift hängt zum großen Theile davon ab, daß der Lehrer nicht allein in den eigentlichen Schreibstunden mit unerbittlicher Beharrlichkeit auf Schönschrift hält, sondern daß er es sich auch zum Grundsatze macht, daß alles Schreiben (Dictate, Aufsätze 2c.) Schönschreiben sein muß. Läßt der Lehrer das Schönschreiben da außer Acht, wo es nicht gerade im Vordergrunde steht, dann entsteht zwischen der specifisch-kalligraphischen und der übrigen Schrift ein förmlicher Kriegszustand, und der Lehrer reißt mit der einen Hand wieder ein, was er mit der andern aufgebaut hat. Jedenfalls ist es für jeden Lehrer einer tieferen Erwägung werth, woher

es wohl kommen mag, daß trotz der vielen Schreibstunden die Schrift derjenigen Schüler, welche etliche Jahre aus der Schule entlassen sind und in dieser Zeit mit Axt und Säge, Hammer und Kelle, Hobel und Meisel, Ambos und Feile, Pflug und Egge, Kochtopf und Scheuereimer umzugehen haben, kaum noch eine Aehnlichkeit mit der früheren Schulschrift hat. Die Festigkeit und die dauernde Sicherheit der Handschrift ist eines der ersten Erfordernisse, welche der Schreibunterricht der Schule erzielen muß. Zu der Festigkeit muß sich sodann eine relative Geschwindigkeit gesellen. Die Schrift verfehlt einen guten Theil ihres Zweckes, wenn der Schüler nicht im Stande ist, sie geläufig handhaben zu können. Das langsame Malen der Schriftzüge kann dem Schüler im Leben nur wenig helfen. Freilich darf die Schnellschrift nicht der Anfangspunkt, sondern muß der Schlußpunkt des Schönschreibunterrichtes sein, und es muß die Fertigkeit, schnell zu schreiben, erst dann gepflegt werden, wenn der Schüler bereits eine deutliche und schöne Handschrift erlangt hat. Nichts schadet hier mehr als Verfrühung. Die besudelten Schülerhefte, in denen die Sturmschrittsdictate den deutlichen Stempel übergroßer Schnelligkeit und systematischer Schriftverderbniß an sich tragen, sind schlimme Zeugnisse für die pädagogische Bildung und das methodische Geschick des Lehrers. Die Uebungen im eigentlichen Schnellschreiben können also erst in der Oberclasse vorgenommen werden und sind dort so zu betreiben, daß durch allmähliches und beschleunigtes Tactschreiben Fluß und Schwung in die Hand kommt. Dort wird es sich auch zeigen, welche Charakterschrift der Schüler sich aneignet und welche individuelle Ausprägung seine Handschrift gewinnt. Es ist selbstverständlich, daß sich die Charakterschrift nur innerhalb einer gewissen Grenze bewegen darf und die im Eingange geforderten vier Eigenschaften (Deutlichkeit, Einfachheit, Gefälligkeit und Schönheit) unter allen Umständen haben muß. Uebrigens gibt der individuelle Schriftcharakter, der sich bei den Schülern nach Ueberwindung des mechanischen Theiles der Schrift zeigt, dem Lehrer vielfach Veranlassung zu interessanten psychologischen Beobachtungen! Wir erinnern hier nur an die Eigenthümlichkeit, daß ein Knabe von festem Charakter seine Schriftzeichen selten ändert, während der Leichtfuß mit seiner Schrift wechselt, wie der Narr mit seiner Kappe. „An der Schrift erkennt man den Mann.“

10. Eine sehr wichtige Sache bei allen Schreibübungen ist außer der strammen Schuldisciplin die Correctur des Lehrers. Daß die Correctur nothwendig ist, wird wohl kaum bezweifelt werden können; nützlich wird sie aber nur erst dann, wenn sie in rechter Weise betrieben wird, d. h. wenn sie Classencorrectur ist, sich also gleichzeitig auf alle Schüler und auf einen und denselben Gegenstand bezieht. Dabei ist festzuhalten: der Lehrer darf nicht nur die Fehler tadeln, sondern er muß auch dem Schüler zum festen und klaren Bewußtsein seiner Fehler verhelfen und ihm die zweckentsprechende Anleitung zur Verbesserung und zur Verhütung der Fehler geben. Es ist wirklich widerlich, wenn man in den Schreibstunden fort und fort

tadeln hört: „Das taugt Nichts — das ist geschmiert — das ist gekritzelt — der Buchstabe steht zu steif 2c." — Was sollen denn dem Schüler diese Redensarten, wenn er keine Einsicht in seine Fehler bekommt? Wozu dieser unnütze Gebrauch abgegriffener Redensarten, wenn die schriftsündige Jugend dadurch nicht um einen Deut besser wird? Es ist ein- für allemal wahr, daß ein tüchtiger Lehrer wenig zu tadeln und gar nicht zu prügeln braucht, sondern durch einen klaren Unterricht, durch eiserne Beharrlichkeit, durch stramme Zucht und durch die Macht seines Vorbildes mit wenig Worten Viel ausrichten kann. Das rechte Vormachenkönnen ist und bleibt auch im Schreibunterrichte die beste Methode.

11. Nachdem wir im Bisherigen die Grundsätze, die Erfordernisse und die Methode der Schönschrift festgestellt haben, gehen wir im Folgenden zur Aufstellung eines geordneten Lehrplans für die verschiedenen Classen unserer Schule und zur Stoffvertheilung über. Bei Aufstellung des folgenden Lehrganges sind 3 Hauptstufen unterschieden: a) die Einübung der deutschen Schrift — Einfachheit und Deutlichkeit; b) die Einübung der lateinischen (englischen) Schrift mit Wiederholung und genauerer Ausführung der deutschen Schrift — Genauigkeit und Bestimmtheit; c) die Aneignung einer gefälligen, fließenden, festen Schrift, wie sie das Leben verlangt — Festigkeit und Geläufigkeit.

Classe I. Da wir in dieser Classe die Sprech-Schreib-Lese-Methode haben, so wird das Schönschreiben mit dem Recht- und Gedankenschreiben zusammen geübt. Besondere Schönschreibstunden gibt es also auf dem Stundenplane dieser Classe nicht; wohl aber wird gerade hier ein sicherer Grund für den späteren Schreibunterricht gelegt, indem gerade in dieser Classe die S. 256 entwickelten Gesetze über die Deutlichkeit der Schrift in der Seele des Kindes befestigt und die auf S. 264 geforderten Vorübungen bis zur größtmöglichsten Fertigkeit eingeübt werden müssen. Selbstverständlich wird hier nur die deutsche Schrift und das Schreiben der Ziffern (1, 4, 7; 2, 3, 5; 0, 6, 9, 8) gelehrt. Die Schriftgröße muß vor Allem dem Grundsatze der Deutlichkeit entsprechen. Kleine Schrift ist der Tod der Deutlichkeit! Je größer anfangs die Schrift, desto schöner wird sie später! Als ein ausgezeichnetes Mittel für den ersten Schreibunterricht ist das wiederholte Ueberziehen der auf die Schiefertafel vorgeschriebenen Buchstaben zu empfehlen. Ueber den Schreibstoff und über den Stufengang gibt die „Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes von Kehr und Schlimbach" (jetzt unter dem Titel „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" in dritter Auflage erschienen) weitere Auskunft. Indem wir auch hier auf das bereits mehrfach erwähnte Buch hinweisen, bemerken wir nur noch, daß die Kinder dieser Classe nur auf die Schiefertafel (also nicht in's Schreibebuch) schreiben und daß von dem allerersten Anfange an die richtige Haltung des Stiftes, sowie die Befolgung der übrigen auf S. 264 geforderten Regeln mit aller Festigkeit erstrebt werden muß. Wenn auf irgend einer Classenstufe, so gilt's gerade hier, im Kleinen treu und im scheinbar Unbedeutenden beharrlich zu sein.

Classe II (wöchentlich 3 Stunden). Hier bekommen die Kinder zum ersten Male die Feder in die Hand. Der Abstand zwischen dem harten Schieferstifte und der elastischen Stahlfeder ist so groß, daß erst einige Zeit das Schreiben mit trockener Feder geübt werden muß. Sobald die Kinder sich an die Führung der Feder gewöhnt haben, beginnen dann die tactmäßigen Uebungen mit dem Eintauchen der Feder in die Tinte, dem Entfernen der überflüssigen Tinte aus der Feder, dem Weglegen der Feder, u. s. w. u. s. w. Die Vorübungen für die schreibenden Organe (besonders die Federhaltung) müssen mit aller Strenge betrieben werden.

Nichts rächt sich so sehr als Nachsicht und Nachlässigkeit! Erst wenn alle Vorübungen beendigt sind und die Schüler wissen, **wie** sie schreiben sollen, beginnt die Schreibung des deutschen Alphabets in genetischer Ordnung, zuerst i, c, m, n, u, v, w, r, d, a, ü, o, ä, sodann — l, b, t, k, d, s — sodann j, g, q, y, x, z — zuletzt ſ; h, f, ſt, ß. — Nach der Schreibung eines neuen Buchstabens erfolgt sofort die Verbindung mehrerer zu **Sylben**; namentlich ist nach jeder Gruppe eine mannigfaltige Zusammenstellung von **Wörtern** nöthig, welche die zuvor geübten Buchstaben enthalten. Dasselbe gilt in Bezug auf das große Alphabet: 1) O, Q, A, G, C; 2) S, T, N, M, V, W, U, R, Y, Z, X; 3) J, F, J(od), E, L, B, K; 4) H, P. Jede der hier bezeichneten vier Gruppen verlangt besondere **Vorübungen** (Uebung der Bogen-, Schlingen-, Schlangen-, Flammen- und Wellenlinien ꝛc.). Ein Liniennetz ist nöthig. Mit besonderer Sorgfalt ist in Classe II das Schreiben nach dem **Tacte** anzubahnen. Der Haarstrich wird mit „zwei", der Grundstrich mit „eins" angegeben. Die ganze Classe muß die einzelnen Tacttheile einhalten. Es ist gut, wenn die Kinder **selbst** zählen (Chorzählen). Kleckse und andere Unreinlichkeiten dürfen in den Büchern **nicht** vorkommen. Kommen sie vor, dann ist der Lehrer dafür verantwortlich, der das Seine nicht, oder wenigstens nicht ordentlich gethan hat, um derartigen Unziemlichkeiten **vorzubeugen**. Es dürfte schließlich noch zu bemerken sein, daß die Sache wesentlich gefördert wird, wenn man in den ersten Wochen des neuen Schuljahres die Zahl der Schreibstunden vermehrt und wenn es möglich wäre, ähnliche Schreibebücher, wie die von **Beumer** herausgegebenen (Wesel, bei A. Bagel) zu beschaffen (6 Stück = 5 Groschen).

In **Classe III** (wöchentlich 2 Stunden) wird die deutsche Schrift in der Weise fortgesetzt, daß besonders auf richtige Entfernung der Buchstabentheile, der Buchstaben und der Worte zu achten ist. Auch der Parallelismus und die Proportionalität (die Symmetrie der Schrift) ist sehr zu pflegen. Die Kinder bekommen hier zum ersten Male **lithographirte Vorschriften** (Volkssprüchwörter, Sentenzen — „Goldene Aepfel in silbernen Schalen"). Von den zwei Schreibstunden wird durchschnittlich **eine** der Befestigung der **deutschen**, **eine** Stunde der Erlernung der **lateinischen** Schrift gewidmet. Im zweiten Halbjahre vorwiegend **lateinische** Schrift. Auch bei der lateinischen Schrift aber immer erst **Vorübungen**! Erst nach Durchnahme der Vorübungen folgt dann das kleine Alphabet in folgender Reihenfolge: *i, u, n, m, v, w, c, e, o, a, s, z, x, — l, b, t, h, k, d — j, y, q, p, ſ, ſs, f.* Die Einübung der großen Buchstaben erfolgt nach folgenden fünf Gruppen: *O, Q, C, E — V, W, Y — A, N, M — I, J, H, X, K, Z, G — S, L, P, B, R, T, F, D.* Die Ausführung erfolgt genau nach dem Liniennetze. Jeder Buchstabe ist sodann recht vielfach zu verbinden, ehe zu der Einübung eines anderen geschritten wird. Der Maßstab für die Schriftgröße wird am Ende des Schuljahres kleiner genommen. Das Tactschreiben erstreckt sich hier nicht bloß auf einzelne Buchstaben, Ziffern (arabische und römische) und Satzzeichen, sondern auch auf Worte und kleine Sätze. Nach und nach wird das Tactschreiben seltener gebraucht; zuletzt erfolgt das Schreiben nach dem Tacte in schnellerem Tempo, doch ist der Lehrer vor einer allzuraschen Schnellschrift zu warnen.

Classe IV hat auf dem Stundenplan keine besonderen Schreibstunden mehr. Grundsatz ist, daß **jede Schreibstunde** eine **Schönschreibstunde** ist, und daß die Schüler genug Gelegenheit haben, die bisherigen Resultate des Schreibunterrichtes zu ergänzen und zu befestigen. Nur selbstverschuldete Erfahrung kann sich vorreden und einreden, daß in der Oberclasse noch ein für sich bestehender Schreibunterricht nöthig sei. Die Kinder haben bisher circa 400 Stunden Schönschreibunterricht gehabt; sind sie in diesen Schreibstunden wie in allen übrigen Schulstunden vor dem Anschauen und Ueben unrichtiger oder häßlicher Buchstaben sorgfältig bewahrt worden, und hat der Lehrer in allen Stunden darauf gehalten, daß die Schrift gleiche Richtung, Symmetrie, gehörige Entfernung und den nöthigen Fluß und Schwung hat: dann ist schwer zu begreifen, warum in der Oberclasse noch ein **besonderer** Schreibunterricht ertheilt werden soll. Die gesammten Schul- und Aufsatzbücher dieser Classe müssen Zeugniß dafür ablegen, ob der Lehrer den Geist der rationellen Schreibmethode erfaßt hat und ob er es versteht, den Unterricht im Schönschreiben in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände zu stellen. Das Letztere ist ebenso nothwendig

als wichtig. Wenn es der Lehrer dahin gebracht hat, daß die Schüler erst ihren Stolz in der schönen, schwunghaften Schrift der Aufsatzbücher ꝛc. suchen und sich durch edlen Wetteifer darin gegenseitig zu übertreffen suchen, dann ist das Beste erreicht. Wo die Kinder aber gleichgiltig gegen die Schönschrift sind, da ist im Unterrichte irgend Etwas nicht richtig gewesen. Der Lehrer schaue dann um und in sich; die Schule ist die Photographie des Lehrers!

Literatur. a) Theoretische Werke: Hertzsprung, Kalligraphie (Berlin, Gust. Hempel); Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht (Leipzig, Klinkhardt); Schopp, Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben (Constanz, Pecht); Kolb, Die Schule des Tactschreibens (Hannover 1870). Vgl. auch die auf Seite 262 d. B. angegebenen Schriften. Außerdem: Zschille (Leipzig, Weinedel); Hirsche (Braunschweig, Leibrock) u. m. A. b) Vorlagen: A. Henze, Deutsche Preis-National-Handschrift (Neu-Schönefeld bei Leipzig, Ad. Henze; ebendas. 7 Schreibhefte dazu); Kerst, Vorlagen (Pestalozzi-Verein zu Gotha); Heinrigs, Schulvorschriften (Cöln, Heinrigs); Lüben, Beumer, Schreibebücher mit Vorschriften (Wesel, A. Bagel); Zschille, Wandtafeln (Dresden, Adler & Dietze) u. m. A.

2. Der Unterricht im Freihandzeichnen.

„Von der Wichtigkeit des Unterrichtes in der Zeichenkunst, als Theil der Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne und edle Erweiterung seines Genusses an der Sinnenwelt zuwächst; das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, er lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben und sich ihrer erfreuen.“ Goethe.

1. Man unterscheidet bekanntlich ein Zeichnen mittelst Lineals und Cirkels (Linear- oder constructives Zeichnen) und ein Zeichnen ohne den Gebrauch dieser Hilfsmittel bloß mit der Hand und dem Zeichenstifte (freies Zeichnen oder Freihandzeichnen). Das Linienziehen ist geometrischer Art und wird demgemäß beim geometrischen Unterrichte gelehrt, geübt und gepflegt; das Freihandzeichnen dagegen erfolgt nach freier Auffassung durch das Auge.

2. Wie sehr die Thätigkeit des Freihandzeichnens die Kinder interessirt, geht schon daraus hervor, daß die kleinen Kinder bereits vor dem schulpflichtigen Alter für ihr Leben gern malen, und daß dann später für alle schulpflichtigen Kinder das Zeichnen eine der liebsten Beschäftigungen ist und bleibt. Wir haben allen Grund, dieses Interesse der Kinder mit Freuden zu begrüßen und den kindlichen Bildungstrieb recht sorglich zum Ziele hinzuleiten, das der Freihandzeichenunterricht erstreben soll. In letzterer Beziehung ist es zwar nicht zu unterschätzen, daß das Freihandzeichnen fördernd in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände eingreift (Naturgeschichte, Geographie, Geometrie ꝛc.), sowie, daß die spätere Lebensstellung der Schüler in allen Gewerben eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen beansprucht; allein ungleich wichtiger als diese

Nützlichkeitsrücksichten ist unbestritten der Umstand, daß das Zeichnen eines der fruchtbarsten Bildungsmittel des Geistes ist. Wir erinnern in dieser Beziehung nur daran, daß dem kindlichen Sinne durch klares Auffassen der Dinge die Fülle der Körperwelt nach Gestalt, Grenze, Größe, Farbe und anderen Eigenthümlichkeiten erschlossen und dadurch der Geist mit einer Menge neuer Vorstellungen bereichert wird; daß ferner durch das Vorführen und Wiedererzeugen schöner Formen das Wohlgefallen am Schönen geweckt, der ästhetische Sinn der Schüler in sehr förder-samer Weise gebildet wird, und daß Reinlichkeit, Ordnung, Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Sauberkeit rc. die Früchte sind, die am Baume eines erziehlichen Zeichenunterrichtes wachsen. Fassen wir das Gesagte zusammen, so bezweckt der Zeichenunterricht: Bildung des Auges und der Hand; Weckung und Belebung des Sinnes für das Geordnete, Reinliche und Schöne; Verständniß und Würdigung des Darstellungswerthen im Gebiete der Kunst, der Natur und des Gewerblebens oder der äußeren Umgebung nach dem Ganzen und nach den Theilen (Beziehung zur Formen- und Größenlehre), und selbstständiges Erfassen des Schönen und Nützlichen (Weckung und Richtung des Erfindungsvermögens, Befruchtung der Phantasie und technische Gewandtheit).

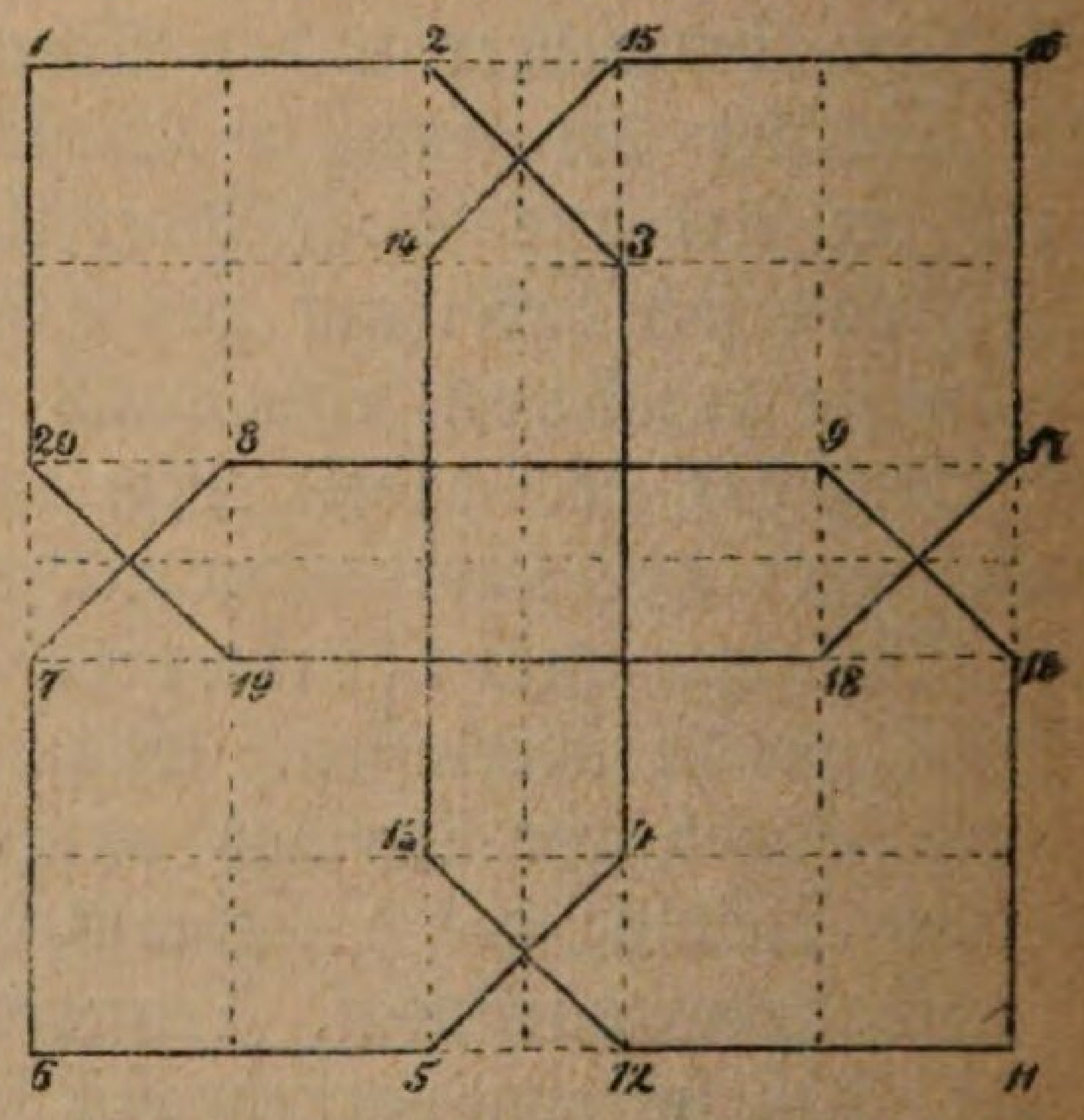
3. Der Zeichenunterricht hat sein Bürgerrecht in der Volksschule erst durch Pestalozzi erworben. Bevor dieser Großmeister der Pädagogik das Gebäude des Schulunterrichtes auf die drei Grundpfeiler „Wort, Form und Zahl" aufbaute, war von einem Zeichenunterrichte in der Volksschule so gut als nicht die Rede. Erst als durch die Unterdrückung Napoleon's I. das deutsche Volk zur Erkenntniß kam, daß es mit der Jugend anders und besser werden müsse, wenn es mit dem Volke anders und besser werden solle: erst seit dieser Zeit gewann die Volksschule das Interesse der Nation, und das Wort begeisterter Pädagogen fand im deutschen Volke eine gute Stätte. Allein in jener Zeit der jungen Begeisterung war es auch leicht erklärlich, daß sich in das Wahre und Schöne der Idee viel Unreifes und Trübes mischte, und daß es einer geraumen Zeit bedurfte, ehe sich die Ansichten vollständig klärten. Das war jedenfalls ein großer Fehler, daß man auf einmal an die Volksschule übergroße Ansprüche stellte und riesige Erwartungen von ihr hatte; daß man Künstler und Gelehrte in ihr zu bilden suchte und dabei — ganz im Gegensatze zu Pestalozzi — die allgemeine Menschenbildung vergaß. Wie in den meisten Lehrfächern, so wurden auch im Zeichenunterrichte die Forderungen überspannt; man wollte Alles auf einmal und erreichte deßhalb — Nichts. Als dann das erste Feuer der Begeisterung verlodert war, trat die Reaction um so energischer hervor, und im Zeichenunterrichte war nach der Uebergründlichkeit der Formenlehre das mechanische Nachzeichnen, Abstechen, Durchpausen vorgelegter Bilderchen der Anfang des Endes, bis endlich die Unfähigkeit oder die Bequemlichkeit der jenesmaligen Volksschullehrer es dahin brachte, daß in den meisten Dorfschulen gar nicht mehr gezeichnet wurde und das Zeichnen höchstens noch als Luxus im Hausrathe höherer Bürgerschulen einige Geltung behielt.

Das Verdienst, den Zeichenunterricht wieder in Gang gebracht zu haben, gebührt den Pädagogen C. L. Franke, Hippius, A. Lüben, F. Otto, Prof. Weishaupt, Herdtle u. m. A. Trotz der nicht zu unterschätzenden Verdienste dieser Männer herrscht aber im Ganzen genommen in den verschiedenen Schulen in Betreff des Zeichenunterrichtes nur wenig Uebereinstimmung in Bezug auf Methode, Lehrgang und Stoffvertheilung. Die Einen wollen den Freihandzeichenunterricht auf dem Grunde einer elementar gehaltenen Formenlehre aufgebaut haben (das Schiefertafelzeichnen von Lindig in Eilenburg); die Anderen wollen sofort Vorlageblätter angewendet wissen, und zwar so, daß die Schüler mit der Stigmographie (die Vorlage ist im Schülerbuche durch Hilfspunkte angedeutet) beginnen, dann zum freien Nachzeichnen übergehen und mit einem proportionalen Vergrößern oder Verkleinern der nachzuzeichnenden Vorlage enden. Andere wieder verwerfen das Vorlagewesen ganz und gar; sie sagen, es sei ein methodisches Unwesen, nicht allein wegen der Betrügereien, die dabei vorkommen (Durchpausen — Fensterbilder!), sondern auch wegen des Mangels an jeglicher Methode. Meist — sagt man — entscheide über die Auswahl und Stufenfolge der Vorlagen der Zufall; heute bekomme der Schüler ein Dreieck, morgen eine Schlange, übermorgen eine Hausthüre und das nächste Mal eine Kuh, einen Blumenkranz oder ein menschliches Antlitz 2c. Daher kommt es, daß Andere den Wandvorlagen den Vorzug gegeben haben, bei denen das Augenmaß nach freier Auffassung gebildet wird, der Schüler zu einer proportionalen Verkleinerung der Wandtafel gezwungen ist, der Zeichenunterricht stufenmäßig ertheilt wird und (bei einer gemeinsamen Vorlage) zu einem Gesammtunterrichte werden kann. Andere dagegen verwerfen auch den Unterricht nach Wandtafeln und fordern, daß die Vorlage vom Lehrer an der Schultafel angezeichnet werde, weil dadurch der Schüler die genetische Entstehung der Zeichnung und damit zugleich auch die Art und Weise ihrer Ausführung kennen lerne. Mit Recht beruft man sich dabei auf die Erfahrung, daß die Kinder mehr lernen, wenn sie zeichnen sehen, als wenn sie nur Gezeichnetes sehen. Inzwischen hat der dabei aufgetauchte Vorwurf, daß das Vorzeichnen ein unnöthiger und unverantwortlicher Zeitraub sei, Andere darauf geführt, die Vorlage nur theilweise anzuzeichnen und die Ergänzung dem Schüler zu überlassen. Man hat gehofft, auf diesem Wege den Erfindungstrieb der Schüler anzuregen und durch das Zeichnen in veränderter Stellung des Originals dem sogenannten Gedächtnißzeichnen fruchtbar vorzuarbeiten. Letzteres haben Andere dadurch zu erreichen gesucht, daß sie von vorneherein jede Hand- oder Wandvorlage verpönten und statt der äußeren Vorlagen das sogenannte Dictatzeichnen einführten*).

*) Weishaupt gibt in seiner „Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes" S. 15 folgendes Beispiel für das Dictat einer Figur zur Uebung von Senk- und Wagrechten:

Die bisherigen Verfahrungsweisen stimmen insgesammt darin überein, daß das planimetrische Zeichnen in erste Linie zu stellen sei. Den Vertretern dieser Richtung hat sich aber eine andere Partei gegenübergestellt, welche alles Copiren nach Hand- oder Wandvorlagen verwirft und dagegen mit dem Zeichnen plastischer Formen (perspectivisches Zeichnen) angefangen haben will. Die Vertreter und Anhänger dieser Richtung berufen sich dabei auf den Umstand, daß es für einen Handwerker nicht den mindesten Nutzen habe, wenn er ein schönes Bildchen mechanisch copiren oder eine Lithographie, die man in einem Buchhändlerladen für ein Geringes besser kaufe, abzeichnen lerne. Das Abzeichnen nach Vorlagen — sagt man — sei Zeitverschwendung, denn der Schüler könne dann seine Kunst weder in der freien Natur, noch in seinem Handwerke verwerthen. Der Handwerksbursche in der Fremde sei nicht im Stande, ein Musterstück (etwa ein Gebäude) nach der Natur aufzunehmen, auch wenn er in der Zeichenstunde die kunstvollsten Lithographieen abgezeichnet habe. Es sei auch für die Geistesbildung überhaupt bedenklich, wenn der Zeichenunterricht nur ein Abzeichnen nach Vorlagen und nicht ein Nachzeichnen der wirklichen Natur erstrebe, denn die geistige Thätigkeit des Schülers werde nur dann geübt, wenn der Schüler seine Aufmerksamkeit auf die Form wirklicher Dinge richte und dadurch Lust und Liebe zum Zeichnen erhalte. Dazu komme endlich noch der Umstand, das nur das Zeichnen nach der Natur dem Begriffe „Zeichnen" entspreche; denn Zeichnen heiße doch nichts Anderes, als einen wirklichen oder als wirklich gedachten Gegenstand auf einer Ebene darstellen. Das sei es, was jeder Schüler im Zeichenunterrichte lernen solle; aber das sei es, was die

---



Zeichnet a) den Mittelpunkt eures Blattes, b) eine Senk- und Wagerechte, und macht nach Längenwahl die Winkelarme gleich, c) zeichnet durch die gewonnenen Endpunkte ein Quadrat mittelst senk- und wagerechter Linien, d) zerlegt dessen Seiten in 5 gleiche Theile, e) verbindet die sich entgegenstehenden Punkte der parallelen Seiten durch blasse gerade Linien. — Frage: Was habt ihr gezeichnet? Antwort: Ein Quadrat. Fr.: Wieviel wagerecht stehende Reihen von Winkelpunkten zählt ihr? Antwort: 6 Reihen. Fr.: Wieviel solcher Punkte in jeder Reihe? Antwort: 6 Punkte. — Beziffert die Punkte dieser Reihen von links nach rechts, wie ich euch dictiren werde; beginnt mit der obersten Reihe, indem ihr die Ziffer blaß, aber deutlich geschrieben, etwas rechts über die Punkte setzt:

1	0	2	15	0	16
0	0	14	3	0	0
20	8	0	0	9	17
7	19	0	0	18	10
0	0	13	4	0	0
6	0	5	12	0	11

Nun verbindet die Punkte mittelst reinlicher gerader Linien nach der Reihenfolge der Ziffern, und löscht die letzteren nebst dem Quadratnetz aus.

Meisten durch das taglöhnerartige Copiren der Vorlagen gewöhnlich nicht lernten.

Wir haben die entgegenstehenden Ansichten hier ganz objectiv aufgeführt, damit sich der Leser selbst ein Urtheil über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der entgegenstehenden Behauptungen bilde. Wir wollen hier nur noch hinzufügen, daß die beiden Hauptvertreter des perspectivischen Zeichnens (Peter Schmid in Berlin und die Gebrüder Dupuis in Paris) darin übereinstimmen, daß der Zeichenunterricht damit anfangen müsse, womit man sonst aufhört, nämlich mit der Kenntniß und dem Verständniß der Perspective; daß aber beide Vertreter darin von einander abweichen, daß Peter Schmid mehr das Zeichnen nach der wirklichen Natur, die Gebrüder Dupuis dagegen mehr das Zeichnen nach Modellen (Dupuis'sche Drahtfiguren und Gypsmodelle) betonen.

Man sieht aus diesen kurzen Andeutungen, daß auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichtes kein Stillstand und nicht die Uebereinstimmung herrscht, die Manche voraussetzen. Recht anschaulich sind die verschiedenen Entwickelungsstadien des Zeichenunterrichtes dargestellt von H. Weishaupt („Die Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts"; Weimar, bei Bernhardt Fr. Voigt, 1867). Auch Troschel's Monatsblätter (Berlin) geben beachtenswerthen Stoff.

4. Legt man sich die Frage vor: Welche der oben genannten Methoden ist diejenige, welche sich für die Volksschule eignet? — so ist die Antwort unbestimmter Art. Nach unserem Dafürhalten hat jede der oben genannten Methoden für die Volksschule ihre Berechtigung. Unbrauchbar wird sie nur dann, wenn man sie einseitig (exclusiv) betreibt, oder sie an der unrechten Stelle anwendet. So ist z. B. das sogenannte Netzzeichnen (Schmidt in Weimar) ein recht schöner Anfang des primitiven Zeichenunterrichtes; sobald man aber das Netzzeichnen (gleich dem Netzschreiben) zum Princip für den gesammten Zeichenunterricht erheben wollte, würde die Sache einseitig und damit falsch sein. Ebenso haben die Wandtafeln Berechtigung; allein diese Berechtigung kann sich nur dann behaupten, wenn der Lehrer die Wandtafeln für eine bestimmte Stufe und zu einem bestimmten Zwecke des Zeichenunterrichtes benutzt und durch Vorzeichnen an der Schultafel mindestens einzelne Theile der Wandvorlagen verdeutlicht. Sobald der gesammte Unterricht nach Wandvorlagen ertheilt und diesem Principe zu Liebe jedes andere Vorlegeblatt verbannt wird, ist die Sache einseitig und damit verkehrt. Berechtigt ist auch das perspectivische Zeichnen; nur muß vorausgesetzt werden, daß man es nicht zum Ausgangspunkt des Zeichenunterrichtes macht, sondern als Ziel desselben hinstellt.

Genug, es hat jedes Verfahren seine Berechtigung, vorausgesetzt, daß es am rechten Orte, zur rechten Zeit, in rechter Weise und — was die Hauptsache ist — von einem rechten und tüchtigen Lehrer gehandhabt wird. Das Gedeihen eines Unterrichtes ist ja überhaupt niemals von einem Systeme an sich, sondern stets von der rationellen Anwendung und Durchführung desselben abhängig. Der Schwerpunkt des Ganzen liegt also immer und allezeit im Lehrer. Derjenige Lehrer wird darum die beste Methode haben, der es versteht, mit praktischem Blicke von jeder

Methode das Passendste auszuwählen und es den gegebenen Umständen resp. der Natur des Kindes gemäß in zweckmäßiger Weise zur Anwendung zu bringen.

5. Nachdem wir im Bisherigen gezeigt haben, was in Sachen des Zeichenunterrichtes zu thun und zu lassen ist, fügen wir im Folgenden für junge Lehrer noch einige Rathschläge aus der Praxis des Schullebens bei.

a) Sorge in der Zeichenstunde vor Allem für strenge Ordnung und stramme Disciplin. Wenn im Zeichenunterrichte nicht Alles bis in's Kleinste bestimmt und bis in's Genaueste geregelt ist, dann ist etwas Rechtes zu leisten unmöglich. Sorgt der Lehrer nicht für stramme Ordnung, dann faseln, träumen, schmieren, plaudern, wischen die Schüler, und der Lehrer muß viel tadeln und strafen. Dem Zeichenunterrichte wird dadurch viele Zeit abgeschwatzt und der Schüler verliert die Lust und Liebe zur Sache. Das Erste, was der Lehrer beim Zeichenunterrichte fordern muß, ist die rechte Haltung des Körpers. Wir verweisen hier auf das im Schreibunterrichte S. 264 Gesagte. Sodann ist nothwendig, daß der Lehrer auf gutes Zeichenmaterial hält. Was zunächst die Bleistifte anlangt, so müssen harte Stifte vermieden werden. Der Stift muß weich sein, damit der Schüler gleich im Anfange sich daran gewöhne, mit leichtem Stifte milde und schöne Striche zu machen (Faber Nr. 2). Starkes Aufdrücken darf nie geduldet werden. Alle Striche müssen fein und weich sein! Kurze Stifte dürfen nicht geduldet werden, und es sind deßhalb nöthigenfalls Stifthalter einzuführen. Das Spitzen des Stiftes darf, um Unreinlichkeit zu verhüten, nicht während der Stunde geschehen, sondern ist vor Beginn des Unterrichtes vorzunehmen. Das Zeichenheft muß rein und unzerknittert erhalten werden, das Papier darf nicht glatt, muß aber weiß und fest sein. Aller Luxus bleibe fern — man kann auch mit den einfachsten Mitteln Tüchtiges leisten! Als Handunterlage muß der Schüler ein Stück reines Papier haben, damit das Zeichenbuch vor jedwedem Schmutze behütet werde. Ein in Papier gewickeltes Stück Gummi elasticum darf dem Schüler nicht fehlen, doch soll er es so wenig als möglich benutzen. Gegen den zu häufigen Gebrauch des Gummi ist mit aller Entschiedenheit anzukämpfen, denn das vielfache Wischen ist nicht allein ein eclatantes Zeichen des Leichtsinns oder des Mangels an elementarischer Methode, sondern auch der Hauptgrund zur Unreinlichkeit der Zeichenhefte. Ein unreinliches Zeichenheft ist das stärkste Armuthszeugniß der Disciplin des Lehrers. Reinlichkeit dagegen ist mehr werth als große Leistungen. Jede Zeichenstunde hat darum mit einer Revision des Zeichenmaterials zu beginnen.

b) Gehe den Schülern in Allem mit einem guten Beispiele voran! Zeichne die Zeichnung an die Wandtafel so schön als möglich, damit der Schüler Veranlassung erhält, ein schönes Nachbild zu liefern. Zeichne die Vorlage an die schwarze Wandtafel so, daß alle Schüler deine Handbewegungen sehen können und die nothwendigen Anschauungen über alle beim Zeichnen anzuwendenden Vortheile bekommen. Einer dieser Vortheile besteht z. B. darin, daß beim Zeichnen

von Linien, deren End- und Zwischenpunkte man zuvor bestimmt hat, zuerst die Richtung von einem Punkte zum anderen in der Luft, unmittelbar über der Zeichenfläche gezeigt wird und daß dann in dieser Richtung und zwar in kleineren Absätzen eine Spur der Linie gebildet wird, welche schließlich kräftig auszuzeichnen ist. Sorge überhaupt dafür, daß deine Tafelzeichnung scharfe und reine Umrisse (Contouren) habe, und daß die Sauberkeit und Genauigkeit deiner Arbeit dem Urtheile des im Schülers Nichts zu wünschen übrig läßt. Feine und zarte Striche sind beim Zeichenunterrichte der Volksschule die Hauptsache, nicht das Tuschen, nicht die Benutzung der Sepia, nicht das Malen mit bunten Farben, nicht das Schattiren (mit dem Wischer) u. dgl. m. Fühlst du dich zu schwach, diese Bedingungen zu erfüllen, dann ziehe die Figur mit kaum sichtbaren Strichen mit Hilfe der Kreide und des Lineals vor der Stunde an die Wandtafel, damit du dann in der Stunde vor Beschämung bewahrt bleibest.

c) Was du an die Wandtafel gezeichnet hast und was der Schüler nachzeichnen soll, muß nicht allein anschaulich erkennbar und praktisch durchführbar sein, sondern muß auch den Schülern, ehe sie ihre Arbeit beginnen, behufs scharfer Auffassung und fester Aneignung gehörig erklärt werden. Kinder wollen zunächst wissen, was sie zeichnen, und es haben darum zunächst nur die Bilder wirklicher Dinge Interesse für sie. Das Bild einer Schiefertafel, eines Spiegels, einer Wetterfahne, eines Kreuzes u. s. w. hat für den Schüler mehr Interesse als irgend ein Gedankending, dem die Wirklichkeit fehlt. Diese Thatsache sei dein Rathgeber bei der Wahl der Vorlagen! Wenn du selbst nicht weißt, was das Bild bedeuten soll, dann lege die Vorlage unbenutzt bei Seite.

Die deutliche Auffassung eines Dinges wird bekanntlich dadurch erzielt, daß man sich der Theile des Dinges klar bewußt wird. Ehe eine Figur gezeichnet wird, müssen sie die Schüler in allen ihren Theilen und Verhältnissen kennen. Hast du darum z. B. ein Blatt angezeichnet, so hast du den Schülern nicht allein zu sagen (sie zu fragen), was für ein Blatt es ist (Erdbeerblatt, Ahorn 2c.), sondern auch welche Grundformen es hat (Dreieck, Viereck) wie die Hauptrippen laufen, wie die Richtung, Länge und Stärke, Stiele, wie der Rand des Blattes beschaffen ist 2c. Ist die Vorzeichnung nach Sache und Form erläutert, dann ist der Schüler in den Stand gesetzt, das Bild richtig aufzufassen, festzuhalten und darzustellen. Erst dann darf das Nachzeichnen beginnen. Die beste Methode des Zeichnens ist immer die, welche die Entwickelung der Denkkraft am meisten anregt und die gleichmäßige Ausbildung der Erkenntniß, des Augenmaßes und des Darstellungstalentes zum Ziele hat. Unter allen Umständen hat darum der Lehrer zur Erreichung dieser Zwecke darauf zu sehen, daß sein Unterricht im Zeichnen anschaulich und lückenlos sei. Nicht die Schwierigkeit der Zeichnung, sondern die Sicherheit des Gelingens ist die Hauptsache.

d) Während die Schüler zeichnen, hat sie der Lehrer so scharf als möglich zu beobachten und zu überwachen.

Als Corrector muß er allezeit auf dem Platze sein. So außerordentlich wichtig die Correctur des Lehrers ist, so schwierig ist es, dafür specielle Anweisungen zu geben; hier ist das tactvolle und humane Wesen des Pädagogen die Hauptsache. Nur Dreierlei wollen wir hier kurz wiederholen: α) Corrigire so wenig als möglich selbst, sondern leite die Schüler zur Correctur an. Nicht die schriftliche, sondern die mündliche Correctur ist die Hauptsache. β) Suche deine Freude nicht am Bekritteln der Fehler, sondern am Verhüten derselben. γ) Erkenne auch schwache Leistungen lobend an; denn Fleiß und guter Wille sind oft mehr werth als hervorragende Talente. Das schonungslose Durchstreichen übelgerathener Zeichnungen ist eine Schändung der Zeichenbücher und eine Barbarei des Lehrers. Die Classencorrectur verdient den Vorzug vor der Einzelcorrectur! Freundlichkeit herrsche in Allem! Bei der öffentlichen Prüfung sind nicht allein die Zeichenhefte vorzulegen, sondern es hat auch der Lehrer eine öffentliche Prüfung im Zeichnen zu veranstalten (eine Zeichnung von den Schülern ausführen zu lassen). Das Wort Hentschel's: „Die Schule erziehe durch das Zeichnen die Kinder nicht zur Lüge, d. h. die Zeichnungen seien vom Schüler, nicht vom Lehrer oder von seinem Gehilfen gemacht" — wird dann seine Beurtheilung finden.

Zum Schlusse noch Eins. Die vorstehenden Regeln sind aus der Praxis des Schullebens, nicht aus der Werkstätte des Künstlers hervorgegangen. Da kann es denn leicht kommen, daß der Künstler und der Schulmann nicht miteinander einverstanden sind. Höre darum den Rath eines berühmten Zeichners (Hippius): „Lieber Lehrer, gehe besonnen deinen Weg und laß dich durch Künstler nicht irre machen, denn Lehrer und Künstler verstehen sich selten. Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, der wahre Lehrer aber am glücklichsten, wenn er lehrt. Künstler bilden von Außen herein durch ihr Können, Lehrer bilden von Innen heraus durch ihr Wissen. Jener erlangt lauten Ruhm, dieser erlangt stillen Segen. Der Lohn deiner Lehrerarbeit aber sei nicht der Künstlerbeifall, sondern der Geistesgewinn und die Seelenfreude deiner Schüler!"

Lehrplan für den Unterricht im Freihandzeichnen.

6. Von der Thatsache ausgehend, daß ein geordneter Zeichenunterricht eine gewisse Reife des Geistes voraussetzt und deshalb nicht zu früh begonnen werden darf, ertheilen wir den Kindern in Classe I und II keinen systematischen Unterricht im Zeichnen. Der eigentliche Zeichenunterricht beginnt erst in Classe III und zwar nach folgendem Plane:

Classe III (wöchentlich 2 Stunden). Die Uebung des Augenmaßes ist das Erste, Uebung der Hand und des Handgelenkes das Zweite. Beide Ziele werden auf dieser ersten Stufe durch das Netzzeichnen erreicht. Zuerst wird auf die Schiefertafel gezeichnet, dann auf $^1/_4$ Bogen Netzpapier, dann in's Buch. Den Stoff zum Zeichnen liefert größtentheils die Arbeitsschule von Seydel und Schmidt (Weimar, bei Böhlau). Die Auswahl der in der „Arbeitsschule" angegebenen Figuren ist dem Ermessen des Lehrers anheimgegeben. Das beim Unterrichte zu beobachtende Verfahren besteht darin, daß der Lehrer die Figur an der mit rothliniirten Quadraten versehenen schwarzen Wandtafel vor den Augen der Schüler genau so entstehen läßt, wie der Schüler sie zeichnen soll. Während der Lehrer vorzeichnet, haben die Augen der Schüler sich nach der Tafel zu richten und sich bei der Arbeit insofern

zu betheiligen, als sie auf die Richtung, die Länge, die Beschaffenheit, das gegenseitige Verhältniß der Linien 2c. zu merken haben. Was die Schüler aufmerksam angeschaut, haben sie dann auch mündlich zu beurtheilen. (Dialogische Lehrform!) Um Fehler zu verhüten, muß der Lehrer recht sorglich verfahren, er muß z. B. vor dem Anzeichnen stets die Endpunkte der Linie bestimmen, sodann dieselben durch Strichpunkte verbinden, die Linie in die Luft zeichnen (überziehen) und erst dann die Zeichnung ausführen. Das Nöthigste aus der Formenlehre ist mit dem Netzzeichnen organisch zu verbinden. Eine recht gute Anleitung dazu gibt „Der erste Zeichenunterricht in einer Volksschule“ von Lindig in Eilenburg, oder auch „Das Faltblatt“ von A. Köhler in Gotha.

Wenn die Schüler dieser Classenstufe die nöthige Fertigkeit im Netzzeichnen erlangt haben, dann wird das Netz bei Seite gelegt, und es beginnt das Zeichnen nach Wandvorlagen. Die ersten Wandvorlagen behandeln sämmtlich geradlinige Figuren innerhalb eines Quadrates. Stoff zu diesen (vom Lehrer selbst zu zeichnenden) Wandtafeln bietet „Der kleine Zeichner“ von F. W. Tretau (Leipzig, Julius Klinkhardt, 1866). Das Verfahren beim Vorzeichnen an der Wandtafel ist dem Verfahren beim Netzzeichnen ähnlich; denn es handelt sich seitens des Lehrers immer um Zweierlei: um Verhütung von Fehlern und um Anleitung zum richtigen und schönen Zeichnen, — seitens des Schülers aber um scharfe Auffassung und um sichere Darstellung. Dictat- und Gedächtnißzeichnen können unter der Hand recht gut vorbereitet und geübt werden.

Classe IV (wöchentlich 2 Stunden; 3 Abtheilungen). Die unterste Abtheilung (die schwächsten Zeichner) setzen das Zeichnen nach geradlinigen Wandvorlagen fort und gehen dann zum Zeichnen krummliniger Wandvorlagen weiter. Außer dem Werkchen von Tretau (Leipzig, Klinkhardt), geben auch die Uebungshefte von Joseph Roller (Brünn, C. Winiker) passenden Stoff.

Die zweite Abtheilung läßt die Stütze des Quadrats fortan weg und zeichnet eine Anzahl Wandvorlagen aus dem Werke von Schrader (Hannover, Helbing) oder von Herdtle in Stuttgart (1864), theils eine Anzahl passender Vorlegeblätter von Winkelmann, Weishaupt, Lüben u. m. A. nach freier Auffassung. Das Copiren der Vorlegeblätter geschieht zuerst in derselben Größe, dann in proportionalen Veränderungen (Verkleinerungen oder Vergrößerungen). Ein treffliches (und billiges) Material für diese Stufe ist sodann weiterhin das Zeichnen schöner Blatt-, Blüthen- und Fruchtformen. Wie früher das Quadratnetz und später die Hilfslinien die nöthigen Anhaltspunkte gaben, so sind bei den Pflanzenblättern die Zahl und Stellung der Rippen maßgebend. Es können hier z. B. nach der Natur gezeichnet werden: das Weidenblatt, das Kleeblatt, der Goldregen, das Erdbeerblatt, der Ahorn, das Epheublatt, Roßkastanie, Haselwurz, Eichblatt u. s. w. Für die Gruppirung mehrerer Blätter geben das Studium der Natur und der Geschmack des Zeichners die besten Fingerzeige. Schwieriger als das Blattzeichnen ist das Blumenzeichnen, doch lassen sich auch hier vorbereitende Anfänge recht wohl ermöglichen. Schwieriger ist das Fruchtzeichnen nach der Natur. An das Blatt-, Blumen- und Fruchtzeichnen schließt sich dann das Ornamenten- und Geräthzeichnen in seiner einfachsten Gestaltung (Umrisse) an. Es wird das den Kindern besonders interessant, wenn die Stoffe aus ihrer Umgebung (Haus und Schule) benutzt werden.

Die oberste Abtheilung beginnt das perspectivische Zeichnen. Das perspectivische Sehen auf die leichtfaßlichste Weise (mit Ausschluß mathematischer Erörterungen) Jedem beizubringen, ist die Hauptaufgabe dieses Unterrichtes. Derselbe beginnt mit einer anschaulichen Erläuterung der Begriffe: Augenpunkt, Horizont, Verschwindungspunkt, Stellung der Bildfläche 2c. Der Unterricht schreitet sodann zur Verdeutlichung der Regeln weiter, daß alle perpendikulären Linien senkrecht bleiben, daß aber die wagerechten Linien über dem Horizonte abwärtsgehend, die Linien unter dem Horizonte aufwärtsgehend erscheinen 2c. Die erlangte Einsicht wird zuerst im perspectivischen Zeichnen der Dupuis'schen Drahtmodelle (Kreuz, Quadrat, Würfel), theils im Zeichnen Heimerdinger'scher Holzmodelle und Dupuis'scher Gypsmodelle geübt *). Ueberall müssen die Schüler sich an ein

*) „Einfach praktisch kann dem Schüler das Princip der Perspective und deren Constructionen mittelst des sogenannten Glastafelapparates anschaulich gemacht werden. Hierbei ist als Zeichenebene eine Glastafel in senkrecher Stellung auf einem horizontalen Brete befestigt, und in einiger Ent-

scharfes Sehen und an das Zeichnen feiner Contouren gewöhnen. Anfangs ist der [Schmid'sche] Visirfaden in fleißige Anwendung zu bringen; später wird derselbe wegfällig. Eine große Erleichterung gewinnt die Sache, wenn der Lehrer das Modell durch eine Zeichnung auch an der Wandtafel darstellt, — also das Bild neben die Sache stellt. Es liegt übrigens in der Natur der Sache, daß die Abtheilung für das perspectivische Zeichnen nicht zu groß sein, und daß das Modell nicht zu weit von den Schülern stehen darf. Mit dem perspectivischen Zeichnen wirklicher, leicht aufzufassender Gegenstände, z. B. Thüren, Thore, Gitterwerke, Fenster, Schränke, Oefen, Monumente, Hausgeräthe (Gießkannen, Gläser), Hüte, Stühle, Tische, Häuser 2c. 2c. schließt der Zeichenunterricht für die Volksschule. Was darüber hinausliegt (das Zeichnen menschlicher Köpfe, Thierzeichnen, Landschaftszeichnen, Tuschen, Malen, Schattiren 2c.), ist Sache besonderer Berufsschulen. Für die Volksschule empfiehlt sich höchstens das Ausmalen der Zeichnungen mit Kaffeewasser.

Literatur. a) **Theorie**: Troschel, Monatsblätter für den Zeichenunterricht (Berlin) — sehr empfehlenswerth! —; Weishaupt, Theorie und Praxis des Zeichnungsunterrichtes (Weimar, Voigt); Th. Flinzer, Einige Worte über den jetzigen Zeichenunterricht (Chemnitz, Focke); Fr. Huther, Anleitung und Stoff für den Zeichenunterricht in Volksschulen, in 3 Heften (Kaiserslautern, Tascher); Fürstenberg, Vorschule der Perspective (Braunschweig, Vieweg); Klette, Das perspectivische Zeichnen (Braunschweig, A. Bruhn); Herbold, Die Zeichenmethode der Gebäude; Dupuis 2c. 2c.

b) **Vorlagen**: Meist schon oben genannt. Außer F. W. Tretau, Der kleine Zeichner (Leipzig, Klinckhardt) seien hier noch empfohlen: A. Lüben, Der erste Zeichenunterricht (Halle, Anton); ferner L. Taubinger (Wien, Paterno); Haberkorn in Oelsnitz (Langensalza, Verlagscomptoir); eine Auswahl der sogenannten Langensalzaer Vorlagen (Langensalza, Thür. Schulbuchhandlung); Herdtle, Wandvorlagen (Stuttgart, Nitzschke). Sehr gut sind die Wandvorlagen von L. Schrader (Hannover, Helwing). Für Fortbildungsschulen eignen sich außerdem die Vorlagen von Weishaupt, Domschke, Julien, Stuhlmann, Hornemann 2c., sowie die Zeichenschule von Weichelt (Carlsruhe, Veit); die Ornamentenschule von Max Bauer (Wien, Paterno); Schuback, Charakterköpfe u. m. A.

3. Der Gesangunterricht.

„Einen Schulmeister, der nicht singen kann, den seh' ich nicht an." Luther.

1. Warum soll in der Volksschule gesungen werden? Wie beim Zeichenunterrichte der Volksschule keine Maler, so sollen auch

---

fernung von dieser der Standpunkt und das Auge des Beschauers durch einen senkrechten Stift mit durchlochtem Scheibchen dargestellt, während in gemessener Entfernung hinter der Tafel am geeignetsten ein kantiger Körper, z. B. ein Würfel von Holz oder Glas, aufgestellt ist, wobei die Lichtstrahlen, welche von diesen Körperecken das Auge des Beschauers in dem Mittelpunkt des erwähnten Scheibchens treffen würden, durch Fäden versinnlicht sind, die an den sichtbaren Ecken befestigt, in gerader Richtung sich in dem erwähnten Mittelpunkt concentriren, und deren Durchgangspunkte auf der Tafel, welche auf dieser durchlocht sind, das perspectivische Bild des Würfels geben. — Mittelst ähnlicher Apparate können nun die meisten Sätze der Perspective bildlich vorgeführt werden, wodurch dem Schüler viel leichter ein klares Verständniß derselben ermöglicht wird, als durch bloßes Erläutern und Construiren der perspectivischen Aufgabe an der Tafel, wobei er gewöhnlich bloß den Gang der Construction verfolgt, jedoch über Ursache und Beweisgründe derselben sehr wenig oder gar nicht in's Klare kommt; daher er auch bei der geringsten Aenderung der Aufgabe sich nicht zu helfen, nämlich nicht die hiezu nöthige Construction zu finden weiß, und deßhalb bleibt auch ein derartiger Unterricht für den Schüler werthlos". (Weishaupt).

beim volksschulmäßigen Gesangunterrichte keine Tonkünstler gebildet werden. Der Grund, weßhalb der Gesang unter die Unterrichtsgegenstände der Volksschule aufgenommen ist, ruht also nicht in einer specifisch beruflichen Bildung, sondern hat allgemeinere Zwecke. In erster Linie steht die Liebe zum Gesange. Die Liebe zum Gesange ist dem Menschen gleichsam angeboren. Wir finden darum auch die Tonsprache als die überall gleiche Sprache der Völker im heißen Süden wie im kalten Norden, weit hinten in Asien wie drüben in der neuen Welt. Die alten Sagen von Orpheus, dessen Gesang die Stürme stillte und den Pluto rührte — vom Amphion, der durch die Kraft seiner Gesänge die Steine in Bewegung setzte — von Arion, der sich durch den Gesang das Leben rettete: jene uralten Sagen haben noch heute eine tiefe Wahrheit. Der Mensch bedarf des Gesanges! Darum lauscht schon das zarte Kind mit Entzücken den Liedern der Mutter und es leuchtet ihm die Freude aus den Augen, wenn eine einfach-schöne Melodie sein Ohr berührt. Insbesondere singen die Kinder gern in der Schule. Diese Erscheinung hat zum Theil wohl ihren Grund in der Gemeinsamkeit, welche der Gesang um die ganze Classe schlingt. In den meisten anderen Unterrichtsgegenständen steht der Schüler für sich allein da, im Gesangunterrichte aber fühlt er den Segen des vereinten Wirkens. „Ein Chor ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder; das Herz wird geöffnet, und die Menschen fühlen im Strome des Gesanges sich Eine Seele und Ein Herz" (Herder). Dazu kommt noch das Andere: Die Musik ist die Sprache des Gefühls. Wie sich im Worte der Gedanke verkörpert, so im Tone die Empfindung. Wie aber der Gesang der musikalische Ausdruck des Gefühles ist, so weckt und erzeugt er auch in der Seele des Anderen die entsprechenden Gefühle. Ein heiterer Sinn singt, und ein heiterer Gesang macht froh; ein ernster Trauergesang versetzt uns in Wehmuth; ein schwungvolles Festlied begeistert die Seele und ein erhabener Kirchengesang trägt auf den Schwingen der Andacht das Herz himmelan. Das ist ja das Eigenthümliche des Gesanges, daß er nicht bloß dem Schönen dient, sondern durch das Schöne auch zum Guten führt. Wollte man also die Musik und namentlich den Gesang aus der Schule verbannen, so würde man eines der bedeutsamsten Bildungsmittel des Gemüthes und des Geschmackes verlieren, und von einer harmonischen Menschenbildung würde dann nicht mehr die Rede sein können.

Den Haus-, Volks- und Kirchengesang in seiner edlen, volksthümlichen und sittlichen Gestalt in entsprechender Weise auszubilden; den Sinn der Jugend für das Reich der Töne zu fördern, und die Stimmorgane zu befähigen, die im Herzen wohnenden Gefühle durch wohllautenden, würdigen Gesang zum reinen und unverfälschten Ausdruck zu bringen: das ist die Aufgabe des Gesangunterrichtes in der Volksschule, selbst in der kleinsten Dorfschule. Gerade in unserer Zeit, in welcher die einseitige Cultur des Verstandes und die materiellen Interessen des Lebens den Sinn für das Schöne und Ideale zu ersticken drohen, so daß alles Sinnen und Trachten, Haschen und Jagen darauf ausgeht, jenes „Metall" zu erobern, das schon von den Israeliten des alten Bundes

in Gestalt des Kalbes umtanzt wurde: gerade in dieser unserer Zeit thut es noth, das Banner der Kunst hoch zu halten und durch das Ideale und Humane für das Ideale und Humane zu wirken. Unser deutsches Volk hat ja vom Herrgott die Kunst des Gesanges, welche den größten und innigsten Einfluß auf den Menschen ausübt, in so reichem Maße erhalten, daß es in seiner Sangeslust und Sangesfreudigkeit Größeres zu leisten im Stande ist als irgend ein anderes Volk des Erdbodens. Insbesondere ist unser liederreiches Thüringen berufen, durch die poetische Gewalt des Gesanges den deutschen Stammesgenossen wacker voranzugehen. Nach alledem aber ist es erklärlich, daß wir mit vollem Herzen in die Worte des verstorbenen Goltzsch einstimmen: „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Werth gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf die Volksbildung einwirken kann und soll.“ „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen“, sagt Oken.

Wenn aber die Volksschule im Gesangunterrichte nicht allein den Kunstgenuß, sondern durch die Kunstübung auch die Kunstfertigkeit fördern soll, dann ist die Frage nach der Auswahl der Gesänge nicht ohne pädagogische Wichtigkeit. Also:

2. Was soll gesungen werden? Die Antwort auf diese Frage lautet: Volkslieder und Kirchenlieder.

a) Volkslieder. Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit entspricht dem Charakter der Volksschule am besten. Das Volkslied ist frei von gemachter Absichtlichkeit, von unmelodischem Schwulste und von phrasenhafter Rhetorik. Die ächten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend. Im deutschen Volksliede liegt des deutschen Volkes Freude und Leid, Liebe und Haß, Jubel und Schmerz, Stolz und Demuth. „Das Volkslied“, sagt A. B. Marx, „ist die Unsterblichkeit der Musik. Es ist ewig dasselbe, wenngleich es in seiner Ausprägung nach Zeit und Art wechselt. Es gehört der graueſten Vergangenheit an, wie der blühenden oder bestaubten Gegenwart; und zugleich ist es die eigentliche Zukunftsmusik. Es ist die unantastbare Musik von Gottes Gnaden, denn sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und alle Zeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemüthsantheil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemüthes — das ist der Grundgehalt des Volksliedes.“ — Weil das Volk selbst der Dichter der Volkslieder ist, darum weiß man auch nie, welchen Antheil der Einzelne im Volke an der Entstehung des Volksliedes hat, d. h. wer das Volkslied gedichtet und wer die Melodie

componirt hat — vielleicht ein fröhlicher Handwerksbursche, ein fahrender Schüler, ein junger, tapferer Landsknecht, ein treues, deutsches Mädchen u. s. w., jedenfalls aber ein unverfälschtes Kind des deutschen Volkes, in dessen Geist sich der Geist des deutschen Volkes wiederspiegelt*). Dem Volkslied ist Kunst und Natur Eins, und nur dem größten unserer Tonkünstler ist es möglich gewesen, die Kunst und Natur des Volkes nachzuahmen. Nach alledem hat die deutsche Volksschule allen Grund, diese alten, schönen, edlen Volkslieder als einen theueren Schatz zu bewahren und jene einfachen, schlichten, aber innigen und sinnigen Lieder immer wieder auf's Neue auf die künftigen Geschlechter zu vererben.

Außer den Volksliedern können in der Volksschule auch volksthümliche Lieder gesungen werden. Die volksthümlichen Lieder unterscheiden sich von den Volksliedern dadurch, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden. Die Dichter oder Verfasser volksthümlicher Lieder kennt man, die Dichter oder Componisten der Volkslieder aber kennt man nicht. So sehr man sich zu freuen hat, wenn Lieder wie z. B.: Es ist bestimmt in Gottes Rath — die Lore-Ley — Morgenroth 2c., im Volke gesungen werden, so sehr soll man sich hüten, jedes Lied, das eine Zeitlang vom „Pöbel" gesungen und dessen Melodie auf den Straßen eine Zeitlang von den Schusterjungen gepfiffen wird („Ach, ich bin so müde"), für ein volksthümliches Lied zu halten. Ueber die Volksthümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Waare kommt und vergeht; was aber inneren Werth hat, bleibt und besteht.

Hört man in manche Schule hinein, dann macht man leider die Erfahrung, daß man für das Volkslied keinen Platz und keine Zeit hat, weil man an die Stelle desselben fade, triviale Schullieder treten läßt, Lieder, die ein eitler Lehrer nach Tische zu Dutzenden componiren kann. Den Freund des Volkes und des Volksgesanges muß diese Erscheinung mit tiefer Wehmuth erfüllen. Glücklicherweise widerstrebt die reine Kindesnatur mit aller Macht und Gewalt der Unnatur jener nichtsnutzigen Schullieder, so daß alle Lehrerarbeit Zeitverschwendung ist. Frage doch nach, ob die Kinder jene von unberufenen Dichtern und Componisten eigens für die liebe Jugend gemachten Lieder, bei welchen das Kindische mit dem Kindlichen auf eine so traurige Weise verwechselt ist, gern singen. Frage doch nach, ob die Kinder jene Lieder, die in manchen Liederbüchern, Liederblüthen, Liederklängen, Liederquellen, Liederhallen, Liederschätzen, Liedersträußen, Liedergärten 2c. von den Buchhändlern um ein Billiges dargeboten werden, auch außer der Schule singen! Frage

---

*) Vgl. Vilmar's „Literaturgeschichte" über das Volkslied. „In den Volksliedern", sagt Heinrich Heine, „liegt ein sonderbarer Zauber. Die Kunstpoeten wollen diese Naturerzeugnisse nachahmen, in derselben Weise, wie man künstliche Mineralwässer verfertigt. Aber wenn sie auch durch chemischen Prozeß die Bestandtheile ermitteln, so entgeht ihnen doch die Hauptsache, die unzersetzbare, sympathetische Naturkraft.

doch nach in den Häusern, wenn die Mädchen sich in den Winterspinnstuben bei der traulichen Lampe schauerliche Geschichten erzählen — bei den Kirmsen, wenn die jungen Burschen sich lustig halten — an den stillen Sommerabenden, wenn Jung und Alt nach des Tages Last und Hitze vor der Hausthüre sitzt — frage nach, ob diese gemachten und mühsam eingelernten Lieder im Volke Wurzel schlagen und ob sie aus den Herzen herausschallen in Wald und Feld. Du wirst die Erfahrung machen, daß weder der Bauer hinter dem Pfluge, noch der Hirt bei der Heerde, noch das Volk unter der Linde diese Lieder anstimmen. Es ist still von ihnen in Haus und Straße, in Feld und Wald. So sehr man sich freuen kann, daß jene Schullieder im Volke keine Wurzel schlagen, so sehr ist es zu beklagen, daß da, wo die Schule nicht den edlen Samen des Volksliedes in das Herz der Jugend säet, die gemeinen Zotenlieder und unsauberen Gassenhauer als wildwachsendes Unkraut sich zeigen. Diese Erfahrung mag wohl auch unsern Hentschel bestimmt haben, den Volksliedern so warm das Wort zu reden. „Ich beharre", sagt er, „bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müsse."

Die wichtigste Forderung muß freilich auch bezugs der Volkslieder die sein, daß die Lieder nach Text und Melodie vorzüglich sind. „Das Beste ist für Kinder gut genug." Nicht nur im Moment der Einübung müssen die Lieder durch ihre Poesie eine Macht auf das Kind ausüben, sondern sie müssen auch eine Mitgabe für's Leben bilden. Was an sich werthlos ist, kann niemals den Kunstsinn bilden. Wo man nur gute Volksmelodieen hat, zu denen aber der Text nicht für die Schule paßt, muß man sich selbstverständlich nach einem anderen Texte umsehen. Es hat dies nichts Bedenkliches, sobald das Gedicht sittlich-rein ist und der Text dem Wesen der Melodie entspricht. Nur hüte man sich, Melodieen zu wählen, zu welchen ursprünglich schlechte Texte (Zotenlieder) gehören. Gewöhnlich kommt mit der Melodie auch der Originaltext in Aufnahme, und die Schule setzt sich dadurch dem Verdachte aus, dem Schlechten Vorschub geleistet zu haben. Unter allen Umständen ist es aber richtig, daß das, was für Erwachsene gut ist, deßhalb noch nicht für Kinder gut ist; dagegen ist es wahr, daß ein Kindeslied niemals schön ist, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Antheil gesungen wird. Liebeslieder sind aus dem Schulunterricht selbstverständlich auszuschließen; nur soll man nicht so zimperlich sein und etwa deßhalb ein schönes Lied wegwerfen, weil der Ausdruck „Schätzchen" darin vorkommt. Ebenso wenig schadet es, wenn die Mädchen in den Oberclassen gemischter Schulen Knabenlieder mitlernen („Ich hatt' einen Kameraden" oder „Morgenroth" ꝛc.).

Was die Vaterlandslieder anlangt, so verlangen diese markigen Rhythmus, kräftigen Ton, großen Chor und aufrichtige Begeisterung für's Vaterland. Bei vaterländischen Festen oder großen politischen Ereignissen in der Schule solche Lieder singen zu lassen, ist besonders für Knaben von sittlichem Werthe, nur soll man mit den Vaterlandsliedern keinen Mißbrauch treiben, denn man ist deßhalb noch kein Patriot, wenn

man mit vollen Backen und kirschbraunem Gesichte das einige Deutschland anplärrt. Eigenthümlich ist es jedenfalls, daß wir unsere Nationalhymne vom englischen Volke haben borgen müssen (God save the king).

b) Kirchenlieder! Des Kirchengesanges wunderbare Gewalt, seine innig-erbauende Kraft, seine hohe Majestät hat schon St. Ephrem empfunden, wenn er sagt: „Andächtiger Gesang kann auch steinerne Herzen in Thränen schmelzen; andächtig singen ist eine Beschäftigung der Engel.“ — Das Kirchenlied ist im vollsten Sinne des Worts seiner Entstehung wie seiner Bedeutung nach das geistliche Volkslied. Es ist der Volksgesang der Christengemeinde, in dem Jung und Alt, Arm und Reich die religiösen Gefühle des Glaubens, des Gottvertrauens, des Trostes, des Dankes, der Liebe und der Erbauung ausdrücken. Im Choralgesange der Gemeinde liegt eine gewaltige Macht, und unsere Väter, die das geistliche Lied nicht allein im Gotteshause, sondern auch als Danklied auf dem Schlachtfelde und als Familienlied in den Häusern sangen, wußten den Werth des Kirchenliedes mehr zu schätzen, als dies in unserer poesielosen Zeit der Fall ist. Das Eine steht fest, daß das Ereigniß der Reformation nicht allein besungen, sondern thatsächlich auch ersungen worden ist, und daß noch heute die Vereinigung von Religion und Musik einen erhebenden Einfluß auf Gemüth und Herz auszuüben im Stande ist. Wenn z. B. das Schutz- und Trutzlied der evangelischen Kirche: „Eine feste Burg 2c.“ angestimmt wird, oder wenn am Erntefest das „Nun danket Alle Gott 2c.“ aus tausend Kehlen erschallt, da fühlt sich das Herz erhoben und die Seele öffnet sich dem Göttlichen. Es wird darum auch zu allen Zeiten Pflicht der Schule sein, dem Kirchengesange seine Volksthümlichkeit zu sichern und dafür Sorge zu tragen, daß das Kirchenlied mehr und mehr mit dem Geiste unseres Volks zusammenwachse.

In unserem Thüringen ist der Choralgesang ein accentuirender, im Gegensatze zum rhythmischen Chorale, dessen Einführung man in manchen preußischen Kirchen versucht hat. Beim rhythmischen Chorale, der sich aus dem Volksliede herausgebildet hat, ist das Tempo lebendiger und die Töne sind von ungleicher Zeitdauer, beim accentuirenden Chorale dagegen sind alle Töne von gleicher Länge. Er eignet sich dadurch zum Zusammenhalten einer großen, wenig geübten Chormasse besser als der rhythmische Choral, der dagegen wegen größerer Lebendigkeit und Frische beim Einzelgesange den Vorzug verdient. Da in unserem Lande, wie bereits gesagt, der rhythmische Choralgesang nicht eingeführt ist, so ist eine nähere Erörterung über das Wesen desselben hier nicht nöthig.

Nachdem wir im Bisherigen uns die Fragen beantwortet haben: Warum und Was soll gesungen werden, gehen wir im Folgenden zur Beantwortung der dritten Frage weiter:

3. Wann soll gesungen werden?

Das Kind fühlt zum Singen schon in der frühesten Jugend Lust und Bedürfniß. Wie das Wiegenlied der Mutter das Kind in sanften

Schlummer einlullt, so singt das kleine Mädchen der Puppe ein Schlummerlied. Spiel und Gesang sind die Elemente, in denen das Kind gedeiht, und der frohe Gesang begleitet darum den muntern Knaben auf allen seinen Wegen. Leider haben die meisten Eltern der Gegenwart entweder nicht die Zeit oder nicht die Lust, den Tonsinn der Kinder innerhalb des Familienlebens weiter zu entwickeln. Um diese Lücke auszufüllen, müssen die Kleinkinderschulen, Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten stellvertretend als Helfer eintreten. So schätzenswerth es aber ist, daß in diesen Anstalten der Gesang der Kinder gepflegt wird, so beklagenswerth ist es, daß man dort oft nicht das rechte Maß im Singen hält und die Sache übertreibt. Wenn kleine Kinder stundenlang in einem engen, oft mit Staub erfüllten Raume zur Begleitung ihrer mimischen Spiele bis zur Ermüdung mit Singen beschäftigt werden, so ist es kein Wunder, wenn die Stimmorgane der Kinder frühzeitig verwüstet und die kindliche Freude am Gesange gründlich verdorben wird. Es trifft diese Klage nicht alle Kleinkinderschulen; allein wir hielten die im Einzelnen vorkommende Thatsache der Erwähnung für werth, weil der Erfolg des Gesangunterrichtes in der Volksschule zum großen Theile von der Sorgfalt der im Kreise der Familie oder der Kleinkinderschule gepflegten Stimmorgane abhängt.

Was die Volksschule anlangt, so kann sich diese nicht mit einem facultativen Gesangunterrichte begnügen, sondern sie hat ihn als obligatorisches Lehrfach zu fordern. Anfangs darf selbstverständlich nicht eine volle Stunde auf den Gesang verwendet werden. Es genügen täglich 10 Minuten oder 1/4 Stunde. Gut ist's dann auch allemal, wenn der Lehrer darauf hält, daß die Kinder während des Gesanges nicht sitzen, sondern stehen. „Kopf frei, Brust heraus!“ Eine Singübung früh oder Nachmittag in die erste Schulstunde zu legen, ist ebensowenig wohlgethan, wie wenn man in stauberfüllter Schulluft zur Begleitung der sogenannten Freiübungen (Turnen) singen läßt. Wenn die Kinder mit aller Kraft den „Hochstoß“ ausführen und dazu aus voller Brust „Ich hatt' einen Kameraden“ singen müssen, so ist es kein Wunder, wenn Brust, Lunge und Stimme ruinirt werden. In späteren Jahren bedürfen diejenigen Knabenstimmen einer besonderen Schonung, welche in der Mutationsperiode begriffen sind. Am besten ist es, wenn man solche Knaben gar nicht singen läßt.

Die Volksschule kann sich nicht mit einer einzigen Singstunde in der Woche zufrieden stellen, sondern hat dafür Sorge zu tragen, daß die frischen und frohen Klänge des Volks- und Kirchenliedes in die gesammte Schulwelt hinein- und in das Leben hinausklingen. Es muß darum zur Sitte gemacht werden, am Anfange und zum Schlusse jeder Schule einen Choral oder ein Volkslied anzustimmen, sowie den Gesangunterricht mit anderen Unterrichtsgegenständen und mit Schulfeierlichkeiten in Verbindung zu setzen. Wo in der Religionsstunde, in der Lesestunde, in der Heimathskunde, im Geschichtsunterrichte rc. Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liede sich ausgesprochen finden, da soll der Gesang dieses Liedes dem Unterrichte erfrischend an die Seite treten und seine wunderbar belebende Wirkung

auf Anschauung und Gesinnung der Kinder ausüben. An einem heißen Sommertage ein gemeinsames Lied mitten in die Stunde hineingesungen macht auch den Schlaffsten wieder stark. Daß die Lieder sich nach den Jahreszeiten zu richten haben (z. B. im Frühlinge „Alle Vögel sind schon da"), bedarf hier wohl nur der Andeutung. — Auch bei der Feier von Schulfesten darf das Lied nicht fehlen. Und wenn der Frühling in's Land kommt und ein frisch-frei-fröhliches Wanderleben in der Jugend erwacht, „wenn die Bächlein von den Bergen springen, die Lerchen jubeln hoch vor Lust", dann soll die Schule mit fröhlichen Wanderliedern gerüstet sein, um den Marsch zu verkürzen und das Gemüth zu erfreuen. Vorausgesetzt bleibt freilich immer, daß das, was in solchen Stunden gesungen wird, bereits das vollste Eigenthum des Kindes geworden ist, so daß der Gesang der Kinder keine andere Mithilfe des Lehrers beansprucht als höchstens die, daß er mit seiner Stimme den Gesang anhebt. Möge der Lehrer nun weiterhin nur auch dafür sorgen, daß der Gesang seiner Schüler nicht nach den Schuljahren verstummt, sondern daß der Schulgesang sich zum Haus-, Gesellschafts- und Kirchengesang erweitere und im Leben den ästhetisch bildenden und sittlichen Einfluß bringe, den man im Interesse der Volksbildung ihm wünschen muß. — Selbstverständlich kann der Lehrer zur Einwurzelung und zum Wachsthum der Musik durch Gründung und Pflege guter Musikvereine sehr viel beitragen. Nur wäre es wünschenswerth, wenn unsere Lehrer sich weniger der ausschließlichen Pflege der Männerchöre, sondern mehr der Bildung gemischter Chöre annähmen. Die Männerchöre haben — das läßt sich nicht leugnen — manches Gute, allein die ihnen von der Natur gezogene Grenze ist so eng und darum so vielfach überschritten worden, daß sie dem Volksgesange und dem Volksliede mehr geschadet als genützt haben. Man braucht nicht der deutschen Musikzeitung (Wien 1862, Nr. 14) zuzustimmen, welche sagt: „Die Liedertafeln sind Mörder der Männerkehlen, Verderber des guten Geschmackes, Beförderer der Eitelkeit, Hemmschuhe des gemischten Gesanges" 2c.; allein es ist eine Wahrheit, daß die Liedertafeln nicht bei der ursprünglichen Einfachheit des Volksliedes und des volksthümlichen Liedes geblieben sind, und daß sich zu der Sucht, möglichst schwierige Compositionen aufzuführen, bei vielen Liedertafeln der Hang zu öffentlichen Productionen gesellt hat, bei denen der Gesang nur das Aushängeschild, die Eitelkeit, das Bier oder das Tanzvergnügen aber die Hauptsache sind. „Singfeste und Schlingfeste reimen sich." Dazu kommen die Verirrungen mancher Liedertafeln, die sich von den Träbern eines Schäffer, Kunze u. s. w. nähren und welche meinen, Wunder was Großes geleistet zu haben, wenn sie den Schildaerschützenmarsch, das Schneiderlied „Meck, meck", die Schweinsknöchelcantate, das Käferquartett, den feinen Wilhelm, Großmutter will tanzen, Frau Bullerich und Frau Mullerich, den Heirathsconvent, die Froschcantate oder ein Lied mit Brummstimmen u. s. w. aufführen. Sind denn solche fade Witze und gemeine Späße wirklich geeignet, für das Volk eine ästhetische, sittliche Nahrung und Kräftigung zu sein? Ist solch nichtsnutziges Zeug wirklich würdig, von

Männern gesungen zu werden?*) Da lobe ich mir denn doch den gemischten Chor, welcher nicht allein wegen der Mannigfaltigkeit der Klangfarben vortheilhaft gegen die enge Tonlage des Männergesanges absticht, sondern auch bei seinem größeren Tonumfange und bei seiner größeren Fülle, Kraft und Schönheit den Vorzug vor der Einseitigkeit des Männergesanges verdient, und welcher, meines Wissens, nicht durch fade Späße sich so erniedrigt hat wie der Männerchor. Leider hat der gemischte Chor jetzt sein Hoheitsrecht verloren, er geht in Knechtsgestalt einher und steht am Markte des Lebens müssig, denn es hat ihn Niemand gedinget. Sollte es denn aber nicht möglich sein, die Knaben und Mädchen, die Frauen und Jungfrauen, Jünglinge und Männer zu einem tüchtigen und einträchtigen Zusammenwirken zu gewinnen? Ist denn das Schiller'sche Wort ganz und gar vergessen:

„Nur wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten,
Da gibt es einen guten Klang"?

Wäre es nicht der Mühe werth, wenigstens den Versuch zur Gründung gemischter Chöre zu wagen und dann von dem gemischten Chor in der Kirche von Zeit zu Zeit einen schönen, vierstimmigen Choral, ein einfach religiöses Lied singen zu lassen? Das wäre wahrhaftig besser als das ohrenzerreißende und nervenerschütternde Dideldumdei mancher Kirchencantaten, von denen schon jener Bischof im Mittelalter sagte: „Lieber will ich einen Sack voll kleiner Ferkel hören als solche Kirchenmusiken."**)

Wann und wo aber auch gesungen wird, immer muß der Lehrer wissen, was zu einem guten Gesange gehört und welche Ansprüche in dieser Beziehung an ihn als Sänger und Gesanglehrer gemacht werden müssen. Wir kommen damit zu der Frage: Was gehört zu einem guten Gesangsvortrage? Die Antwort auf diese Frage ist mehrfacher Art: Zu einem guten Gesangsvortrage gehört nämlich a) ein gutes Auffassen und schönes Lesen des Textes. Der Gesang bekommt erst das rechte Leben, wenn Ton und Wort in das rechte Verhältniß zu einander gesetzt werden und wenn sich Text und Melodie gegenseitig durchdringen und ergänzen. Beim Einüben der Gesänge ist immer das Wort das Erste, der Ton ist das Zweite. Es ist darum auch nothwendig, daß der Text mit deutlicher, accentuirter Aussprache gelesen und rhythmisch (mit Beachtung der Silbenquantität) vorgetragen wird.

---

*) Vgl. auch das Urtheil von Reißmann, in dessen Buch „Das deutsche Lied" (Halle, Berthel).

**) „Viele Kirchenmusiken sind so jämmerlich, daß sich kein Mensch daran erbauen kann. Aber was kümmert uns die Erbauung! Kommt es nicht lediglich darauf an, daß wir sagen können, wir haben große Hymnen und Cantaten aufgeführt? Ist es nicht rühmlich genug, nicht umgeworfen zu haben? Wo steigt nicht übrigens der Respect der Zuhörer, je Bedenklicheres der Chor zu hören gibt? Selbst das Umwerfen hat Nichts zu bedeuten, wenn nur Keiner aufhört; die Bauern stecken dann die Köpfe zusammen und sagen: ‚Nun kommt's gelehrt: es ist eine Fuge'." (Aus Diesterweg's Wegweiser.)

Die Pflege der Sprache fördert die Bildung der Musik ganz wesentlich. Es ist Nichts widerlicher, als wenn die Kinder statt des Textes „la la la" oder „hm hm hm" singen, oder wenn man vom Texte des Liedes auch nicht ein einziges Wort versteht, oder wenn die Sänger nach den ersten Strophen eines Liedes stumm werden und die Erklärung abgeben: „Wir können nur den ersten Vers." Was zur Erklärung des Sach- und Wortverständnisses nöthig ist, kann mit ein paar Worten abgemacht werden; lange Reden sind dazu nicht nöthig. Wird der Text zu Brei zermahlen und das Gedicht nicht er-, sondern zerklärt, so wird auch die Poesie desselben zermartert. Bezugs des Textes thut übrigens der Lehrer nicht das Beste durch die Erklärung, sondern durch sein musterhaftes Sprechen. Es wird in dieser Beziehung von Lehrern, die sich nicht überwachen und nicht beherrschen, viel und schwer gesündigt*). — Zum guten Vortrag gehört b) edle Tonbildung und reine Intonation**). Die Tonbildung muß natürlich sein; das Singen durch die Nase, durch die Zähne, durch den Gaumen, das Tremuliren, das sogenannte Durchziehen der Noten ꝛc. muß vermieden werden. Die Mundstellung muß beim Singen oval, die Stimme voll sein. „Es ist ein großer Fehler" — sagt Hentschel —, „wenn die Kinder nicht mit dem Tone herausgehen; denn ein zimperlicher, lispelnder und kraftloser Gesang wird nie rein." Laut singen ist ja übrigens nicht schreien. Laßt den Schüler die Töne gehörig halten, so kann er nicht schreien. Weder die Volkslieder noch die Choräle können das schmachtende Pianissimo, noch das anschwellende Crescendo, noch das hinsterbende Decrescendo, noch das brausende Fortissimo vertragen. Eine sanfte, schöne und dem Texte angemessene Melodie, reine Intonation, Correctheit und Präcision der Darstellung sind auch hier in erste Linie zu stellen. — Der gute Vortrag ist c) von der richtigen Gliederung der Melodie und sinnvoller Athmung abhängig. Die Gesetze, nach denen beim Gesange die Athmung in Anwendung kommt, beruhen auf den Regeln der Sprache. Es helfen dazu weniger weite und breite Erklärungen, als ein gutes Vormachen seitens des Lehrers, durch dessen Nachahmung der Schüler gewöhnt wird, die Melodie in richtiger Weise zu gliedern und zur rechten Zeit Athem zu holen. Das Princip der Anschauung und Nachahmung bis zu vollständiger Geläufigkeit hat auch im Gesangunterrichte seine Berechtigung. — d) Der gute Vortrag wird sodann wesentlich gefördert durch häufiges Auswendigsingen. Der Sänger kann nur erst dann seine volle Aufmerksamkeit auf den Vortrag des Gesanges richten, wenn der Text und die Melodie fest im Gedächtnisse sitzen. Der Lehrer

*) Ein kleines Mädchen sang in einem Frühlingsliede, welches sie in der Schule gelernt hatte: „Ein Mohr aus seiner Hülle drängt sich der junge Halm", und als man ihr sagte, es hieße: „Empor aus seiner Hülle ꝛc.", so erwiderte sie, das müsse doch wohl der Lehrer am besten verstehen. — Ein ander Mal antwortete ein Knabe auf die Frage, was in der Schule gesungen worden: „Der Kronleuchter!" — so hatte er nämlich das Wort „Tonleiter" verstanden.

**) Die Intonation ist abhängig von der Melodik (Höhe und Tiefe des Tones), von der Rhythmik (Länge und Kürze des Tones) und von der Dynamik (Stärke und Schwäche des Tones).

wird darum wohlthun, wenn er sich beim Einüben der Gesänge nicht übereilt und ihre Zahl nicht zu hoch bemißt. Lieber wenige einfache und schöne Volkslieder Jahr aus und Jahr ein bis zur Unverlierbarkeit eingeübt (und zwar jedes Jahr dieselben!), als eine zu große Zahl Gesänge, welche die Schüler nie richtig und nie schön singen lernen und die darum für das spätere Leben nicht den mindesten Werth haben. Nur bei Berücksichtigung dieser Forderungen wird der Schulgesang das, was er werden soll: ein Lebensgesang.

Aus dem Allen geht hervor, daß ein Gesanglehrer, der in seiner Schule etwas Tüchtiges leisten will, nicht allein feinen Geschmack und bedeutendes Geschick, große Umsicht, eine anregende Energie, sondern auch eine gute Stimme haben und gut singen können muß*). Theils zur Schonung seiner Stimme, theils zur Erzielung einer reinen Intonation ist es aber nicht allein wünschenswerth, sondern es ist auch nothwendig, daß er beim Gesangunterricht eine Geige benutzt. Die Geige ist vor allen anderen musikalischen Instrumenten zur Einübung der Gesänge geeignet, weil ihre Tonhöhe und Klangfarbe der jugendlichen Stimme entspricht, die verschiedensten Empfindungen auf ihr zum klaren Ausdrucke gebracht werden können und ihr Gebrauch weder die Uebersicht über die Classe noch die Schuldisciplin stört. Handelt es sich freilich um Einübung mehrstimmiger Gesänge, so ist dazu der Gebrauch eines Harmoniums besser, weil hierbei die Kinder neben der Melodie auch noch die Harmonie bekommen. — Leider fehlt es aber den meisten Volksschulen zur Beschaffung derartiger Hilfsmittel an Geld. Uebrigens ist das Singen mit Begleitung nicht das Ziel, sondern nur der Weg zum Ziele. Das Beste ist erreicht, wenn die Schüler ohne Begleitung — a capella — rein und sicher singen.

e) Choräle werden einstimmig, Volkslieder werden zweistimmig gesungen. Im einstimmigen Choralgesange zeigt sich die Eintracht und Einheit der Gemeinde. Wie ein voller Strom wogt die Tonwelle des Chorales majestätisch dahin durch die Kirche. Sobald der Choral zweistimmig gesungen wird, klingt er dünn, und es fehlt ihm die Kraft und die Würde. Mit dem Volksliede ist es anders. Die waldhornartige, in Sexten und Terzen fortschreitende Begleitung des Volksliedes gehört zum Wesen desselben. Volkslieder werden darum im Volke auch stets zweistimmig gesungen und man kann den Werth des Volksliedes sogar daran prüfen, ob das Volk instinctiv die zweite Stimme dazu findet oder ob nicht. Drei- und mehrstimmige Gesänge übersteigen die gewöhnliche Leistungsfähigkeit der Kinder und gehören nicht in die Volksschule. Theils ist für die Schule die Einübung dreistimmiger Lieder zu schwierig und zu zeitraubend, theils fehlt der Kinderstimme meist die zur dritten Stimme nöthige Tiefe, und endlich wird durch den dreistimmigen Gesang dem zweistimmigen Abbruch gethan. Hat der Lehrer eine besondere Passion für schwierige Kunstgesänge, so

*) Wo dies nicht der Fall ist, thut der Lehrer wohl, die besten Sänger von Zeit zu Zeit einmal auf seine Stube zu nehmen und diesen die neuen Lieder am Pianoforte einzuüben. Es läßt sich dadurch ein recht erfreuliches Resultat erreichen.

wird er außerhalb seiner Schulzeit schon die nöthige Zeit dafür finden; in die Schule aber gehören drei- und vierstimmige Singstücke ein- für allemal nicht. Bemerken wollen wir hier nur noch, daß sich der Lehrer die Mühe erleichtert, wenn er die zweite Stimme zuerst und die erste zuletzt einübt, und wenn er (etwa zu Michaelis) die abgehenden Sänger der zweiten Stimme (Confirmanden) durch neue Schüler derart ergänzt, daß die abgehenden Schüler den zurückbleibenden die zweite Stimme durch Vorsingen einüben.

Was die Art der Einübung der Gesänge anlangt, so hat man sich vielfach gestritten, ob dieselbe mit Hilfe der Noten oder nur nach dem Gehör geschehen soll. Nach meiner Auffassung ist für die Volksschule die Notenkenntniß nicht nothwendig. Zunächst muß jedenfalls zugegeben werden, daß beim Gesangunterrichte die Ausbildung des Gehörs das Wichtigste ist und daß diese Ausbildung nur durch Vor- und Nachsingen, nicht aber durch Kenntniß des Noten- und Ziffersystems, noch durch das Benennen der Tact- und Tonarten erzielt werden kann. Sodann ist es eine Thatsache, daß das Volk entweder gar nicht oder nur scheinbar nach Noten singt, denn zwischen Notenkennen und Notentreffen ist ein himmelweiter Unterschied. Notenkennen lernen Tausende, Notentreffen dagegen nur Wenige! Jenes allein ist ein unnützer Gedächtnißballast; dieses aber setzt ein inneres Anschauen sämmtlicher innerer Tonverhältnisse, gleichsam ein Denken in Tönen voraus, das sich oft nicht einmal bei Denen findet, die jahrelang Musikunterricht, z. B. im Pianofortespiel, gehabt haben. Endlich ist es eine Thatsache, daß durch die Theorie einer musikalischen Grammatik der Gesang nur in seltenen Fällen gefördert, meist aber vernachlässigt wird, weil die Kinder in manchen Schulen vor lauter kunstmäßiger Anweisung gar nicht zum Singen kommen. Hat der Lehrer in der Volksschule Zeit, so mag er immerhin die Kenntniß, resp. Benennung der Noten pflegen; wichtiger aber ist es jedenfalls, daß er den Kindern im Notensystem die Tonanschauung vermittelt, und zwar dadurch, daß er zeigt, wie aufwärtssteigende Noten auch ein Aufsteigen der Stimme, und abwärtsgehende ein Absenken der Stimme erfordern. Benutzt er dieses Mittel, so gesellt er zu der Auffassung des Gehörs auch die Auffassung des Auges und macht somit dem Gesange zwei Sinne dienstbar. Im Verein mit der Notenschrift kann dann der Lehrer auch die Klose'schen Treppenbilder und die Notenziffern von Gallin-Chevè benutzen. Andere Hilfsmittel, z. B. die Heering'schen, die Thomascik'schen, die Brèe-Schuhmann'schen Noten u. s. w., sind für die Volksschule unbrauchbar. Man sollte doch froh sein, daß man die Universalschrift unserer Noten hat! Hauptsache ist aber jedenfalls ein gutes Vorsingen, ein consequentes Halten auf wohlklingenden Ton, reine Intonation, deutliche Aussprache, sinngemäße Accentuirung, genaue Beobachtung der Tonstärke, präciser Tact und fleißige Uebung im Einzel- wie im Chorgesange*).

---

*) Es möge hier als Beispiel dienen, wie Hentschel das Lied: „O wie ist es alt geworden", eingeübt haben will. »Zuerst Vorsprechen und Nachsprechen der

Schließlich dürfte noch zu erwähnen sein, daß für die Hand der Kinder ein wohlfeiles Singbuch, welches die Texte der **besten** Volkslieder enthält und durch welches das zeitraubende Dictiren unnöthig gemacht wird, in keiner Schule fehlen sollte.

Nach diesen Darlegungen wird der folgende Lehrplan im Gesangunterrichte unserer Schule zur Ausführung gebracht.

Lehrplan für den Gesangunterricht.

Classe I.

Volkslieder resp. Volksmelodieen:

Wenn die Kinder artig sind 2c.
Die Uhren, liebe Kinder 2c.
Es klappert die Mühle am rauschenden Bach 2c.
Auf dem grünen Rasen 2c.
Aus dem Himmel ferne 2c.
Bald ist es wieder Nacht 2c.
Wer hat die schönsten Schäfchen? 2c.
Es sang ein munt'res Vögelein 2c.
Vöglein im hohen Baum 2c.
Gestern Abend ging ich aus 2c.
Ein scheckiges Pferd 2c.
Du lieblicher Stern 2c.

Die genannten Lieder finden sich in der bereits früher genannten „Methodik des Elementarunterrichtes" (der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre) von Kehr und Schlimbach.

Die Kinder singen einstimmig. Der Lehrer spielt die zweite Stimme auf der Geige. Jeden Tag wird mindestens 10 Minuten gesungen.

Classe II (1 Stunde zum Einüben neuer Lieder, außerdem tägliche Uebung im Singen).

Volkslieder:

Alle Vögel sind schon da 2c.
Nachtigall, Nachtigall, wie sangst du so schön 2c.
Weißt du, wieviel Sternlein stehen 2c.
Seh' ich die Sterne in der Nacht 2c.
Freut euch des Lebens 2c.
Müde bin ich, geh' zur Ruh' 2c.
Ein Sträußchen am Hute, den Stab in der Hand 2c.
Guter Mond, du gehst so stille 2c.
Ich hatt' einen Kameraden 2c.

Choräle:

Meinen Jesum lass' ich nicht 2c. (im gothaischen Gesangbuche Nr. 617 und 588).
Ich dank' dir schon 2c. (im gothaischen Gesangbuche Nr. 822, 896, 919).
Christus der ist mein Leben 2c. (im gothaischen Gesangbuche Nr. 27 und 898).

Worte. Einige Kinder sprechen vielleicht statt „kalt", „galt", — andere statt „leer", „lee", — wieder andere statt „so", „sso", 2c. — Jeder Fehler wird sorgsam verbessert. — Dann folgt eine kurze Erklärung der Ausdrücke „öde" und „leer", „Norden". Jetzt kündigt der Lehrer an, daß er die Weise zu diesem Liede spielen wolle. Alles ist gespannt. Er spielt die erste Hälfte des Ganzen ein=, zwei=, drei=, viermal; die Kinder schlagen den Tact, was ganz leicht geht. Einige Kinder summen die Weise bereits mit, werden aber zur Stille ermahnt; beim fünften Mal dürfen Alle leise mitsingen. Nun singt der Lehrer allein; hierauf geigt er noch einmal allein; endlich singen die Kinder ohne seine Hilfe, nur daß er mit dem Bogen den Tact angibt. Vielleicht nehmen sie das zweite oder dritte gis zu tief, vielleicht schleppen sie, holen schon hinter „es" Athem, machen die erste Note des dritten vollen Tactes zu kurz 2c.; alle diese Fehler werden auf der Stelle beseitigt. Zur Abwechselung singt bald eine einzelne Abtheilung, bald die ganze Classe; auch ein muthiger Solosänger findet sich wohl. Der Lehrer hilft immer wieder mit der Geige nach, damit ja nicht heruntergezogen werde. Wie die erste Hälfte der Melodie, so wird nun die zweite behandelt. Ist das Ganze fest eingeübt, so geigt wohl der Lehrer zu dem Gesange der Kinder die zweite Stimme, oder er singt sie, während er die erste mitgeigt. Schlecht macht es sich, wenn er die erste mitsingt. — Der ersten Strophe des Liedes folgen dann die anderen. Alles wird fein und sauber ausgeprägt. Das Resultat ist am Ende ein sehr erfreuliches. Kommen die Kinder nach Hause, so singen sie das Lied, wo sie gehen und stehen. Was will man mehr?«

Die Choräle werden einstimmig, die Volkslieder werden zweistimmig gesungen. Die zweite Stimme wird zuerst eingeübt. Jedes Kind hat sich das in den Schulen des gothaischen Landes eingeführte Volksliederbuch (Gotha, Ziert) anzuschaffen.

Classe III (wie in Classe II).

Volkslieder:

Der Mai ist gekommen, die Bäume schlagen aus 2c.
Goldne Abendsonne, wie bist du so schön 2c.
Ein Herz, das sich mit Sorgen quält 2c.
Preisend mit viel schönen Reden 2c.
Thränen habe ich viele, viele vergossen 2c.
Es kann ja nicht immer so bleiben 2c.
O du Deutschland, ich muß marschiren 2c.
Ich' hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand 2c.
O Straßburg, o Straßburg, du wunderschöne Stadt 2c. *).

*) „Und ob sie dem deutschen Volke sein Straßburg genommen haben, sein Lied von Straßburg, das konnten sie ihm nicht nehmen." (Möbius.)

Choräle:

Aus meines Herzens Grunde 2c. (Nr. 895, 897, 827, 155).
Nach einer Prüfung kurzer Tage 2c. (Schicht'sche Melodie Nr. 907, 901, 466, 431).
Ich komme vor dein Angesicht 2c. (Nr. 911, 873, 931, 915).
Liebster Jesu, wir sind hier 2c. (Nr. 36, 37, 359, 515, 826).
Valet will ich dir geben 2c. (Nr. 622, 618, 188, 738, 719).
Wie sollt' ich doch die Güte dein 2c. (Nr. 624, 732, 234, 836).
Liebe, die du mich zum Bilde 2c. (Nr. 903, 900, 78, 420, 986).
Nun danket Alle Gott 2c. (Nr. 558, 828, 563, 919).

Classe IV (wie oben).

Volkslieder:

Lied der Freude: Vom hohen Himmel her 2c.
Arm und klein ist meine Hütte 2c.
Kriegers Morgenlied: Morgenroth 2c.
Jägerlied: Drauf und dran 2c.
Hirtenlied: Des Morgens in der Frühe 2c.
Heimathslieder: Im schönsten Wiesengrunde 2c. und: O du mein Heimathland 2c.
Abendlied: Wie könnt' ich ruhig schlafen 2c.
Die Lore-Ley.
Abschiedslieder: Von meiner Heimath muß ich scheiden 2c. und: Es ist bestimmt in Gottes Rath 2c.
Vaterlandslied: Was ist des Deutschen Vaterland 2c.
Weichnachtslied: O du fröhliche, o du selige 2c.

Choräle:

Nun ruhen alle Wälder 2c.
O Gott, du frommer Gott 2c.
Freu' dich sehr, o meine Seele 2c.
Es ist das Heil uns kommen her 2c.
Ach, Herr, mich armen Sünder 2c.
Wie schön leuchtet der Morgenstern 2c.
Jerusalem, du hochgebaute Stadt 2c.
Was Gott thut, das ist wohlgethan 2c.
Lobt Gott, ihr Christen 2c.
Dir, dir Jehovah will ich singen 2c.
Wie groß ist des Allmächt'gen Güte 2c.
Ein' feste Burg ist unser Gott 2c.
Wachet auf, ruft uns die Stimme 2c.
Lobe den Herrn, den 2c.
Sollt' ich meinem Gott nicht singen 2c.
Jesus, der du meine Seele 2c.
Eins ist noth 2c.
Mache dich, mein Geist, bereit 2c.
Es ist genug 2c.

Literatur. Die **Gesangschulen** von: Weber (St. Gallen, Huber & Comp.); Brähmig (Leipzig, Merseburger); Richter (Essen, Bädecker); Widmann (Leipzig, Merseburger); Lehmann (Langensalza, Verlags-Comptoir); Sering (Gütersloh, Bertelsmann); Held (Chur, Leonhard Hitz); Rüegg (Horgen, Karl Weiß).

Als **Liederbücher** sind zu empfehlen: Volksliederbuch (Gotha, M. Ziert); Hentschel, Liederhain (Leipzig, Merseburger); Erk, Liederkranz (Essen, Bädecker); Brähmig, Liederstrauß (Leipzig, Merseburger); Finsterbusch (Leipzig, Kahnt); Winter (Leipzig, Wöller);

Löchner (Leipzig, Klinkhardt); Bräunlich (Weimar, Böhlau); Liederbuch zu den Lebensbildern (Leipzig, Klinkhardt) u. m. A.

Ein recht hübsches Büchlein, welches die vorhandenen Liederbücher in treffender Weise kritisirt, ist R. Lange's „Der deutsche Schulgesang seit 50 Jahren" (Berlin, Julius Springer).

Was die Choralbücher betrifft, so ist es Sitte geworden, daß jedes Land u. s. w. sein eigenes Choralbuch hat. Nähere Angaben sind also hier nicht nöthig. Nur auf die 50 rhythmischen Choräle von Molck möge hier verwiesen sein.

4. Der Turnunterricht.

„Gesund und frisch sein ist besser denn Gold, und ein gesunder Leib ist besser denn groß Gut. Es ist kein Reichthum zu vergleichen einem gesunden Leibe." Jes. Sirach 30, 15.

Im Bisherigen war vorwiegend von der Bildung des Geistes die Rede. Nun ist aber der Mensch nicht allein Geist, sondern auch Leib; Körperbildung und Leibespflege sind darum ebenso nothwendig als Geistespflege und Geistesbildung. Mens sana in corpore sano!

Für die Gesundheit seiner Schüler kann der Lehrer nun auf mancherlei Weise thätig sein. Zunächst dadurch, daß er dem Schüler Belehrungen ertheilt über den menschlichen Körper (s. Naturgeschichte, S. 244), sodann daß er ihn auf die Naturgesetze des Lebens, auf den Werth, die Verdaulichkeit und die Nahrhaftigkeit der verschiedenen Nahrungsmittel aufmerksam macht (s. Naturlehre, S. 250), ferner daß er dem Schüler Erfahrungen des Lebens mittheilt, die ihm Fingerzeige für sein gesundheitliches Verhalten werden, daß er überhaupt den Schüler vor gesundheitsstörenden Einflüssen und Gefahren warnt und behütet. Für die Gesundheit seiner Schüler kann der Lehrer freilich nur dann in rechter Weise thätig sein, wenn er eine genaue Kenntniß der Gesundheitsverhältnisse sämmtlicher Schüler hat. Wie es in der Ordnung ist, daß der Lehrer Theilnahme für den kranken Schüler zeigt, so muß er sich auch nach den gesundheitlichen Verhältnissen der Kinder überhaupt, nach der Qualität und Quantität ihrer Nahrungsmittel ꝛc. erkundigen, muß auf Reinlichkeit ihrer Kleidung, der Wäsche, der Hände, der Haare ꝛc. sehen (vgl. S. 22), und muß überhaupt in Allem so viel Interesse für die Gesundheitsverhältnisse seiner Schüler zeigen, daß man sofort erkennt, wie ihm Alles daran liegt, den Leib zu einem gesunden, kräftigen Werkzeuge des Geistes zu machen.

Außer diesen mittelbaren und unmittelbaren Einwirkungen auf die Kinder kann der Lehrer übrigens noch sehr viel thun, wenn er in verständiger Weise seinen Einfluß auf die Eltern und besonders auf die Gemeindevorstände und unteren Schulbehörden (Schulvorstand) ausdehnt. Insbesondere wird sich ihm dazu bei den Neu- und Umbauten der Schulhäuser Gelegenheit bieten. Bei seinen Bestrebungen nach dieser Seite hin muß das Schulhaus, dessen innere Beschaffenheit und innere

Einrichtung deßhalb in erster Linie stehen, weil sich die hier vorkommenden Vernachlässigungen nicht allein an der körperlichen, sondern auch an der geistigen und sittlichen Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes auf's furchtbarste rächen. Es sei hier nur an die Lage des Platzes zum Bauen neuer Schulgebäude, an die Bodenbeschaffenheit desselben, an das Baumaterial, an die äußere Ausstattung des Schulhauses (Dachrinnen!), an die Dicke der Wände, an die Zahl der gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder, an die Zahl, an die Breite und Höhe der Fenster (Rouleaux!), an die Höhe und Länge der Subsellien (Lehnen!), an die Entfernung zwischen den Bänken und Subsellien, an die Höhe und Farbe der Schulstube, an die Lüftung und Ventilation, an den Ofen und die Temperaturverhältnisse, an die Einrichtungen zur Reinhaltung der Schulstube (Lüften, Kehren, Scheuern, Apparate zum Reinigen der Schuhe 2c.), an die Lage und Reinhaltung der Abtritte und Pissoirs 2c. erinnert. Das Alles sind Dinge, welche auf die Gesundheit der Schüler vom weitreichendsten Einflusse sind. Es ist eine Schmach für den Lehrer, wenn er diese Verhältnisse ignorirt, oder in ihnen ein Fremdling bleibt. Indem wir hier auf die in dieses Fach einschlagenden Werke von Dr. Lorinser (Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen [1836]), Schreber (Ein ärztlicher Blick in die Schulen [1856]), Guillaume (Die Gesundheitspflege in den Schulen [Aarau 1865]), Parow (Ueber die Nothwendigkeit einer Reform der Schultische [Berliner Schulzeitung 1865]), W. Zwetz (Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung [Weimar, bei Böhlau, 1864]), H. Cohn (Untersuchungen der Augen von 10060 Schulkindern 2c. [Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1867])*), Dr. Fahrner (Das Kind und der Schultisch [Zürich 1865]), Becker (Luft und Bewegung zur Gesundheitspflege in Schulen [Frankfurt a. M., Hermann & Suchsland]), Kreß (medicinisch-diätetische Gesundheitslehre [Dresden, Klemm]), Sovet (die physische Erziehung der Kinder [Leipzig, Abel]) u. m. A. — aufmerksam machen, bedarf es wohl keiner näheren Begründung, daß der Lehrer es sich zur heiligen Pflicht machen sollte, das eine oder andere der genannten Werke gründlich zu studiren, um sich nicht der schrecklichen Schuld theilhaftig zu machen, durch seine Unkenntniß den

---

*) Dr. Cohn sagt am Schlusse seines vortrefflichen Buches, S. 168: „Die im vorliegenden Werke mitgetheilten Resultate sind, wie ich glaube, besonders weil sie auf Untersuchungen an einem so großen Material beruhen, gewiß geeignet, die Aufmerksamkeit aller Sanitäts- und Schulbehörden auf sich zu ziehen. Ich weiß sehr wohl, daß die Ursachen der meisten Augenkrankheiten in individuellen, erblichen, Wohnungs-, Nahrungs- und oft in uns noch ganz unbekannten Verhältnissen zu suchen sein werden; ich bin auch weit davon entfernt gewesen, die enorme Verbreitung der Myopie unter den Schulkindern lediglich und ausschließlich der Schule zuzuschreiben: ich habe stets nur gesagt, daß diese oder jene Schuleinrichtung zur Entstehung und Vermehrung der Myopie beitragen **kann.** Allein eine richtige Hygieine wird immer darauf Bedacht nehmen müssen, alle Einrichtungen so zu treffen, daß selbst die Möglichkeit eines Schadens von Niemandem nachgewiesen werden kann. Bei den Schulen ist dies um so mehr nöthig, als durchschnittlich jedes Kind, wenn man wöchentlich 30 Schulstunden und jährlich 8 Wochen Ferien annimmt, vom 7. bis 14. Schuljahre sich über **10000 Stunden** in der Schule aufhält."

Ruin der Gesundheit vieler Menschen mit befördert zu haben. So lange sich der Lehrer um derlei Dinge nicht kümmert; so lange es ihm einerlei ist, wie die Schüler beim Schreiben und Zeichnen sitzen (ob gerade oder schief), wie oft das Schullocal gelüftet, wie es geheizt wird, wieviel häusliche Schularbeiten die Schüler zu fertigen haben ꝛc.: so lange soll der Lehrer sich nicht rühmen, daß er für die Gesundheit der Kinder sorge, auch dann nicht, wenn er den Turnunterricht in seiner Schule fleißig fördert. Erst wenn die allgemeinen Gesundheitsverhältnisse der Schüler fest begründet und gehörig berücksichtigt werden, kann der Turnunterricht den Segen stiften, den er unter der Leitung eines verständigen Lehrers zu stiften im Stande ist.

Indem wir nach diesen Andeutungen zur Betrachtung des Turnunterrichtes übergehen, bemerken wir, daß in unserem Lande der Turnunterricht in Folge des 1863 erschienenen Volksschulgesetzes für alle Volksschulen des Herzogthums Gotha obligatorisch eingeführt ist, und daß demgemäß das Seminar die Verpflichtung hat, seine Zöglinge zu Turnlehrern heranzubilden. Aus diesem Grunde haben die Seminaristen der Oberclasse unter Aufsicht und Leitung des Seminarturnlehrers auch den Turnunterricht der Seminarschule zu ertheilen.

Ueber den Nutzen des Turnens braucht nicht Viel gesagt zu werden, denn der Einfluß, den dasselbe auf die Gesundheit, Gewandtheit, Kraft und den Anstand des Körpers ausübt, ist unverkennbar. Noch höher steht der sittliche Werth des Turnens — die Zucht des Gehorsams, die stramme Disciplin, die präcise Ordnung, die Selbstbeherrschung, Willenskräftigung und der Thatenmuth. In letzterer Beziehung sagt Kloß ganz treffend: „Der Mensch nimmt erst Besitz von seinem Körper, wenn sein Wille alle seine Bewegungen vollständig und mit Schnelligkeit beherrscht" und: „Der Turnunterricht ist nicht allein eine Disciplin des Körpers, sondern auch des Geistes."

Eine andere Frage ist die, ob das Turnen den Zweck hat, der Wehrhaftmachung des Volkes direct vorzuarbeiten, wie dies neuerdings wieder von Rhöden („Armee und Schule" [Berlin, O. Gödsche]) verlangt worden ist. Jedenfalls können wir uns freuen, daß die unglückliche Zeit vorüber ist, in der man das Turnen als staatsgefährlich betrachtete. Und wenn auch noch hie und da in den Köpfen mancher Leute der andere Irrthum spukt, als ob Turner und Seiltänzer identisch wären, so steht zu hoffen, daß auch dieser Irrthum durch verständige Lehrer, welche den Turnunterricht im vollen Sinne des Wortes pädagogisch betreiben, mehr und mehr schwinden wird. Es ist in dieser Beziehung schon Vieles besser geworden und es wird von Jahr zu Jahr besser werden.

Literatur über den Turnunterricht: Die Programmarbeit zum vierten Jahresbericht des Lehrerseminars zu Gotha (Gotha, E. F. Thienemann, 1869); Mönch, Turnübungen (Gotha, Müller); Niggeler, Turnschule (Zürich, Fr. Schultheß); Lion, Leitfaden für den

Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen (Leipzig, Friese); Angerstein, Handbuch für Turner (Halle, Waisenhaus); sowie die Bücher von Kloß: die Anleitung — der Turnkatechismus — das Turnen im Spiel — die weibliche Turnkunst — das Hantelbüchlein u. m. A.

Was in unserer Seminarschule (und in den Volksschulen unseres Landes überhaupt) bezüglich des Turnens verlangt wird, zeigt der folgende, von unserem Seminarturnlehrer Ed. Mönch aufgestellte

Lehrplan für den Turnunterricht an der vierclassigen Volksschule.

Leibesübungen sollen wegen ihrer gesundheitlichen, disciplinaren und erziehlichen Bedeutung überhaupt auf allen Altersstufen des Kindes während der Schulzeit betrieben werden. Der Turnunterricht beginnt demnach schon beim Eintritt des Kindes in die Schule und zwar indem er an einzelne Fertigkeiten anknüpft, welche die Kinder aus dem Leben in der Familie und unter ihres Gleichen mitbringen. — Es werden daher zuerst leichte Bewegungen — Freiübungen — ohne Strenge in der Ausführung vorgenommen und dabei die Begriffe: rechts, links, aufwärts, abwärts, seitwärts 2c., dem Kinde zum Bewußtsein gebracht. In den beiden unteren Classen werden nur leichte Freiübungen und Spiele betrieben, und erst in der 3. Classe beginnt der systematische, alle Arten des Turnens umfassende Unterricht und wird bis zum Ende der Schulzeit fortgesetzt. Es soll aber nicht nur in den zwei wöchentlichen Turnstunden auf dem Turnplatze geturnt werden, sondern es sollen auch noch täglich zwischen den einzelnen Schulstunden einige Freiübungen im Schulzimmer ausgeführt werden, damit die Nachtheile eines längeren Sitzens verhütet und die Schüler erfrischt werden. (S. Mönch's Turnübungen für die Volksschule. Gotha, bei Müller.) Bei gutem Wetter wird man diese Uebungen wohl lieber im Freien vornehmen.

Die Freiviertelstunden sollen in der Regel nicht zu diesen Uebungen verwendet werden, wenn es wohl hin und wieder auch einmal geschehen kann, diese sollen vielmehr dem Schüler zum Ausruhen von jeder Anstrengung dienen.

Wir haben demnach zu unterscheiden:

a) das Turnen im Schulzimmer;
b) das eigentliche Turnen auf dem Turnplatze.

a) Das Turnen im Schulzimmer.

Als Leitfaden liegt zu Grunde: Mönch, Turnübungen für die Volksschule.

Classe I: Nachdem die oben erwähnten Begriffe: rechts, links, auf- und abwärts 2c., in den Kindern zum Bewußtsein gebracht worden sind, werden die einfachsten Freiübungen I. Stufe 1—17 geübt. Die zusammengesetzten (mit Buchstaben bezeichneten) bleiben noch weg.

Classe II: Die einfachsten Uebungen der II. Stufe 1—16. Nach dem Ende dieser Altersstufe können schon leichte Zusammensetzungen, wie

z. B. I. Stufe 11, c. d, II. Stufe 11, f. g. h 2c., in Anwendung gebracht werden.

Classe III: Die mit Buchstaben bezeichneten Uebungen der I. und II. Stufe. Auch [einfache] Uebungen der III. Stufe können hinzutreten.

Classe IV: Die sämmtlichen Uebungen der I., II. und III. Stufe in freier Anwendung, in immer anderen Zusammensetzungen, Verbindungen und Tactveränderungen.

Anmerkung: 1. Wenn auch auf den untersten Stufen nicht schon auf eine straffe und normale Darstellung der Freiübungen gesehen werden kann, so müssen doch nach und nach die Uebungen immer correcter und namentlich in den Oberclassen tadellos ausgeführt werden.

Anmerkung 2. Turnen verschiedene Altersstufen gleichzeitig in einem Raume, so wähle man, den jüngeren Schülern Rechnung tragend, einfache Uebungen.

b) Das Turnen auf dem Turnplatze.

Dasselbe beginnt erst in Classe III. In den beiden untern Classen sollen jedoch leichte Turnübungen im Freien, etwa auf dem Spielplatze, auch schon betrieben werden, und zwar leichte Frei- und Ordnungsübungen und Spiele.

Classe I: Die oben erwähnten Freiübungen (Mönch I, 1—17) theils im Stehen, theils im Gehen; kleine Lauf- und Springübungen; Aufstellen der Kinder hinter- und nebeneinander in einer Reihe im Kreise.

Spiele: 1) Das Fangen (Niggeler's Turnschule I, S. 174); 2) Katze und Maus (Niggeler, S. 174; Mönch, S. 35); 3) Kämmerchen zu vermiethen (Niggeler, S. 183; Mönch, S. 36).

Classe II: Freiübungen: Mönch, II. Stufe, 1—16 im Stehen und Gehen. Ordnungsübungen: Ziehen in einer Reihe, zu Paaren, zu Vieren geordnet, Ziehen im Kreise 2c., etwa wie in den drei ersten Uebungsreihen des I. Theiles von Niggeler's Turnschule. Auch Seilübungen (Niggeler, S. 122) können betrieben werden.

Spiele: 1) Das Kreislaufen (Niggeler, S. 178); 2) das Ballwerfen (Niggeler, S. 190; Mönch, S. 41); 3) Fuchs in's Loch (Niggeler, S. 187; Mönch, S. 34).

Classe III: Wöchentlich 2 Stunden auf dem Turnplatze oder in der Turnhalle. Als Leitfaden für den auf dieser Stufe beginnenden eigentlichen Turnunterricht liegt Niggeler's Turnschule, I. Theil (dritte Auflage 1868, Zürich bei Schultheß) zu Grunde. Auch Kloß' Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes wird benutzt.

1) Frei- und Ordnungsübungen: Niggeler, I. Th., 1—10: Uebungsreihe (oder Kloß, I. Stufe). Besonders fest müssen hier werden: Tactgehen, Tactlaufen, Nachstellgang, Kibitzschritt, Anreihen, Ziehen in einer Reihe, Bilden des Reihenkörpers und Umbilden desselben zu einer Reihe, Nebenreihen zu Paaren, zu Vieren, Gegenzug, Vor- und Hinterziehen, Umkreisen.

Laufübungen treten hier, wie auf allen Stufen, noch als besondere Uebungen auf, als Dauer- und Wettlauf. Doch fordere man darin nicht zu viel und verfahre mit der nöthigen Vorsicht (s. Kloß, S. 146).

2) Springen: Niggeler, S. 134; Kloß, S. 105. Dasselbe als Hoch- und Weitsprung; Absprung beidbeinig und einbeinig links und rechts zu immer größerer Sicherheit, zu immer größerer Höhe und Weite. Man läßt anfangs lieber einen kleinen Sprung gut und correct ausführen, als einen größeren schlecht.

3) Seilschwingen: Niggeler, S. 122; Kloß, S. 100.

4) Hangübungen: a) an der wagerechten Leiter (Niggeler, S. 152); b) am Klettergerüst: Kloß, S. 121, I. Stufe.

5) Stemmübungen am Barren: Niggeler, S. 159; Kloß, S. 109, I. Stufe.

6) Spiele: a) Der schwarze Mann (Mönch, S. 31); b) Glucke und Geier (Niggeler, S. 197; Mönch, S. 32); c) Steht Alle (Mönch, S. 42); Der Fuchs geht herum (Mönch, S. 33).

Anmerkung: Lion sagt über die Spiele: „Es würde keinen Sinn haben, vielerlei Spiele, bald das eine, bald das andere, zu versuchen, — das hieße der schlimmen Begehrlichkeit und unsteten Laune Vorschub leisten. Man kann beim Kinde im Spielen fast strenger und gemessener verfahren, als bei dem, was wirklicher Unterricht genannt wird. Man befleißige sich, dahin zu wirken, daß jede Classe einige wenige Lieblingsspiele gut spielen lerne, welche dann, je nach Witterung und Jahreszeit, wie die Zugvögel auf dem Turnplatze und den Straßen, im Kreislauf des Jahres wiederkehren."

Classe IV: Wöchentlich 2 Stunden auf dem Turnplatze oder in der Turnhalle.

1) Frei- und Ordnungsübungen: Kloß, II. Stufe. Zu den früheren, immer wieder mit zu wiederholenden Uebungen treten hauptsächlich das Schwenken rechts, links um die Mitte, Vor- und Hinterziehen und Umkreisen der Paare, Viererreihen links, rechts nach Außen, durch die Mitte. Von den Schrittarten wird betont der Kibitzschritt, das Schrittzwirbeln. (Die übrigen Schrittarten, z. B. Wiegeschritt, Schottischhüpfen, Walzerschritt rc. finden, wenn Zeit dazu vorhanden ist, in zweiter Linie Berücksichtigung.) Kleine Reigen: Kloß, III. Stufe. Laufen (Kloß, S. 146); immer größere Dauer und Schnelligkeit ist zu erstreben.

2) Springen: Kloß, II. Stufe, S. 105.

3) Seilschwingen: Kloß, II. Stufe, S. 101.

4) Hangübungen am Klettergerüst: Kloß, S. 128, II. und III. Stufe. Erreicht wird gutes Auf- und Abklettern an einer und zwei Stangen mehrmals nacheinander. Wanderklettern.

5) Hangübungen am Reck: Kloß, S. 134.

6) Stemmübungen am Barren: Kloß, II. Stufe, S. 116.

7) Spiele: a) Den Dritten abschlagen (Mönch, S. 32); b) das deutsche Ballspiel (Mönch, S. 37); c) das Barlaufen (Mönch, S. 35).

Zusammenstellung.

Wöchentlicher Stundenplan der Seminarschule.

Unterrichtsgegenstände.	Classe I. (1. Schuljahr.)	Classe II. (2. und 3. Schuljahr.)	Classe III. (4. und 5. Schuljahr.)	Classe IV. (6., 7. und 8. Schuljahr.)
I. Religionsunterricht:	2 Stdn.	3 Stdn.	3 Stdn.	4 Stdn.
a) Biblische Geschichte mit biblischen Sprüchen 2c.	2	3	3	—
b) Systematischer Religionsunterricht.	—	—	—	3
c) Bibel- und Gesangbuchslesen.	—	—	—	1
II. Deutsche Sprache:	12 "	12a/b "	11 "	9 "
a) Anschauungsunterricht.	Vereinigter Sach-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht. —	—	—	—
b) Lesen.				
Leseübung (im Lesebuche).	—	4	3	2
Lesen mit Erklärung.	—	2	1	1
c) Declamiren.	—	2	2	2
d) Aufschreiben mit Orthographie und Grammatik (Dictat).	—	4	2	2
e) Aufsatzübungen (mit Einschreiben des Aufsatzes).	—	—	2	2
III. Mathematische Lehrfächer:				
a) Bürgerliches Rechnen.	3 "	5a/b "	5 "	4 "
b) Praktische Geometrie.	— "	— "	— "	2 "
IV. Realien:				
a) Geographie.	S. oben.	1	2	2 "
b) Weltgeschichte.				2 "
c) Naturgeschichte.		1 "	2 "	2 "
d) Physik und Chemie.	— "	— "	— "	2 "
V. Technische Fertigkeiten:				
a) Schönschreiben.	S. oben.	3 "	2 "	— "
b) Freihandzeichnen.	— "	— "	2 "	2 "
c) Singen (Einübung neuer Lieder).	1 "	1 "	1 "	1 "
d) Turnen.	— "	— "	2 "	2 "
Sa.	18 Stdn.	26 Stdn.	30 Stdn.	32 Stdn.

Bemerkung: Wir würden die Stundenzahl von 18, 28, 30, 32 unbedenklich auf 16, 22, 16, 30 vermindern, wenn nicht die Eigenthümlichkeit unserer Seminarschule eine Verringerung der Stundenzahl unthunlich machte. Zunächst ist es die Rücksicht auf unsere Schulknaben, an deren häusliche Arbeitskraft nur sehr geringe Ansprüche gemacht werden können; noch mehr aber ist es die Erwägung, daß unseren Seminaristen ausreichende Gelegenheit geboten werden muß, sich im Unterrichten gehörig üben zu können. Nach beiden Seiten hin wird der sachverständige Beurtheiler unsere Stundenfeststellung gerechtfertigt finden. Walteten in unserer Schule nicht die im Buche bereits näher bezeichneten eigenthümlichen Verhältnisse ob, dann würden wir auch manche Lehrfächer statt nebeneinander nacheinander nehmen.

C.

Anhang.

Die ungetheilte Volksschule.

„Die Aufgabe der Schullehrerseminare kann unmöglich darin bestehen, die Seminaristen für alle Zeit fix und fertig zu bilden. Das Beste, was ein Seminar seinen Schülern auf den Lebensweg mitgeben kann, ist neben einer soliden Bildung das Streben nach Fortschritt, die Lust zum Weiterarbeiten und die Begeisterung für den Lehrerberuf."

Im Bisherigen war von den Schuleinrichtungen und dem Schulunterrichte einer bestimmten vierclassigen Volksschule — der hiesigen Seminarschule — die Rede. Ueberblicken wir in der Kürze das Ganze, so ergibt sich, daß die Einführung in die Schulpraxis hier in der Weise geschieht, daß die unterste Seminarclasse Anweisung und Uebung bekommt, die ersten technischen Schwierigkeiten (Fragebildung ꝛc.) zu überwinden, daß sodann die folgende zweite Seminarclasse zunächst das Hauptsächlichste aus der Volksschulmethodik, Didaktik und Schuldisciplin kennen lernt (erstes Halbjahr) und sodann Gelegenheit erhält, die von den betreffenden Seminarlehrern und Seminarschullehrern erhaltenen Anweisungen und Muster in Probelectionen (methodologischen Lectionen mit einigen Kindern im Locale des Seminars) praktisch zu verwerthen (zweites Halbjahr). Erst nach solchen Vorbereitungen und Uebungen werden die Seminaristen der Oberclasse als wirkliche Lehrer in der Seminarschule verwendet, wo sie nach eingehenden Vorbereitungen unter Aufsicht und nach dem Muster der älteren Lehrer selbstständigen Classenunterricht ertheilen.

Es liegt in der Natur unserer Anstalt, daß trotz des in jedem Jahre zweimal vorkommenden Lehrerwechsels nicht alle Seminaristen in allen Lehrfächern und in allen Classen Unterricht ertheilen können; es wird aber dieser scheinbare Mangel theils durch die Probelectionen in Cl. II (vgl. S. 6), theils durch die Vorbereitungsstunden in Cl. I (vgl. S. 20, c), denen sämmtliche Seminaristen der Oberclasse beizuwohnen

haben, theils durch die Conferenzen (vgl. S. 46), theils durch die Hospitirstunden (vgl. S. 45, § 75), theils durch die Musterlectionen der Seminarschullehrer (vgl. S. 20, d und S. 21, § 18) einigermaßen ausgeglichen.

Wir bedauern, daß wir unseren Seminaristen nicht *verschiedenartig* gegliederte Volksschulen zur Anschauung bringen können; allein wir haben guten Grund zu der Hoffnung, daß durch die in der Landesnormalschule gewonnenen Erfahrungen die Seminaristen soweit gefördert worden sind, daß sie in *jeder* gegliederten Knaben- oder Mädchenschule sich *leicht* zurechtfinden werden. Sind die Lehrer im Seminare richtig und tüchtig *gebildet* und *durchgebildet*, dann hat's ja überhaupt mit alledem keine Noth. Anders verhält sich die Sache, wenn die Seminaristen nach ihrem Abgang aus dem Seminar als Lehrer in *ungetheilten* Volksschulen Anstellung finden. Hier thut bei der Schwierigkeit der Sache noch eine *besondere* Anweisung noth!

Unter einer ungetheilten Volksschule versteht man hier zu Lande eine Volksschule, in welcher Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre in Einem Locale von Einem Lehrer gleichzeitig unterrichtet resp. beschäftigt werden. Das Urtheil über diese Art der Schulen ist derzeit noch ein sehr getheiltes. Die Einen betrachten die ungetheilte Volksschule als eine Mißgeburt der Pädagogik und behaupten, daß in ihnen die Kinder nicht gebildet, sondern verdummt würden. Es sei eine Sache der reinen Unmöglichkeit — sagt man —, daß *ein* Lehrer im Stande sei, alle Kinder aller acht Jahrgänge gleichzeitig zweckentsprechend zu fördern, und man thue deßhalb unter allen Umständen besser, man *theile* die Schulen (natürlich nicht nach Geschlechtern, sondern nach Classen: Vormittags die 5 obern Jahrgänge, Nachmittags die drei untern, am Mittwoch und Sonnabend *sämmtliche* Kinder). Für die Classen*theilung* plaidirt besonders der Pfarrer *E. Th. Goltzsch* zu Jähnsdorf bei Bobertsberg (gestorben als Seminardirector zu Stettin). In seinem Buche „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (Berlin, Wiegandt & Grieben, 1852) sagt Goltzsch: „Die Vereinigung aller Kinder von 6—14 Jahren in einer Schulstube unter *einem* Lehrer taugt Nichts; es ist nicht nur besser, sondern *allein* gut und nothwendig, die Kinder in zwei *getrennte* Classen zu bringen und immer nur eine *allein* zu unterrichten; in einem täglich dreistündigen Unterricht für jede Classe läßt sich Alles, was eine Dorfschule leisten kann, *wirklich leisten*."*) Goltzsch macht

*) Aehnlich auch Nector L. W. *Seyffarth* in seinem Buche „Die Stadtschulen" (Berlin, bei J. Guttentag, 1867). S. 38 sagt er: „Ich halte die Trennung solcher Schulen in zwei Stufen für zweckentsprechender. Denn es gehört schon ein tüchtiger und praktisch erfahrener Lehrer dazu, Kinder von so verschiedenen Alters- und Bildungsstufen zugleich zu unterrichten, sie richtig zu behandeln und Ruhe und Ordnung, die ersten Erfordernisse für einen gedeihlichen Unterricht, aufrecht zu erhalten. Auch ist eine Schulzeit von 26 oder 30 Stunden wöchentlich für sechs- bis achtjährige Kinder zu viel; sie leiden dadurch leicht an ihrer Gesundheit Schaden, ganz abgesehen davon, daß ihnen die geistige Frische verloren geht. Kurz, die ungetheilte Schule *kann* nur sehr langsame Fortschritte machen, sie schadet der Zucht wie dem Unterrichte, sie verleidet den Kindern die Schule, ist der Gesundheit und der geistigen Frische der Kinder nachtheilig und legt dem Lehrer eine zu große Last auf, der bei

dabei folgende Voraussetzungen: das Ineinandergreifen aller oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände; einen sichern fortschreitenden Lehrgang; an diesen sich genau anschließende Lehrmittel; Beschränkung des Lehrens; Ausdehnung des selbstständigen Einübens und Anwendung des Erlernten von Seiten der Kinder; geordnete gegenseitige Hilfsleistung der Kinder; gute Disciplinirung der Kinder für den Massenunterricht und die Massenarbeit; Herbeiführung guter leitender Gewöhnungen in Betreff des Erlernens und Uebens des Erlernten; tägliche Benutzung der schulfreien Zeit für Schulzwecke. Eine vollständige Einsicht in eine Schule der beabsichtigten Art gewinnt man aus den dem Buche angehängten Lectionsplänen, welche zeigen, daß Goltzsch für die Oberclassen 20, für die Unterclasse 18 wöchentliche Stunden verlangt, davon z. B. 8 Stunden Religionsunterricht, 2 Stunden Sach- und Sprachunterricht für die Unterclassen, 2 Stunden Weltkunde (Lesen!) für die Oberclassen, 2 Stunden Rechnen für beide u. s. w. Das Goltz'sche Buch hat zu seiner Zeit viel Aufsehen erregt, theils wegen seines streng confessionellen Standpunktes, theils wegen mancher nicht zu verkennenden pädagogischen Wahrheiten. Trotz des letztern Umstandes ist es aber Goltzsch nicht gelungen, die ungetheilte Schule zu beseitigen. Die Verehrer derselben haben vielmehr geltend gemacht, daß die ungetheilte Dorfschule der getheilten aus Gründen der Sittlichkeit und aus Gründen der Pädagogik vorzuziehen sei. Aus Gründen der Sittlichkeit, denn — so sagt man — wenn die Kinder des Dorfes nur am Vormittag oder nur am Nachmittag die Schule besuchen, so treiben sie entweder, von der Langeweile gequält, in der freien Zeit Allotria, Straßenunfug, oder werden von den Eltern zu gesundheitswidrigen Arbeiten verwendet (Fabrikarbeiten, Hemdknöpfchenmachen &c. &c.). So komme es, daß die Kinder in der Volksschule noch immer am besten aufgehoben seien. Aber die ungetheilte Dorfschule sei auch berechtigt aus Gründen der Pädagogik: 1) weil es unmöglich sei, in so wenig Stunden das Ziel eines zeitgemäßen Lehrplans zu erreichen; 2) weil die Kinder in ungetheilten Schulen durch zweckmäßige Beschäftigung, durch Ueben und Thun sich ihre Kenntnisse erarbeiten müßten und in Folge dessen in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens meist Mehr leisteten als die Schüler in getheilten Schulen; 3) weil der erziehliche Einfluß der an Jahren und an Geschlecht verschiedenen Kinder bei guter Disciplin (die auf dem Dorfe viel weniger Noth als in den Städten mache) außerordentlich fördernd auf die geistige Entwickelung der Kinder einwirke; 4) weil bei getheiltem Unterrichte dem Lehrer mit etwa 36 wöchentlichen Unterrichtsstunden eine größere Last aufgebürdet werden müsse, als er auf die Dauer tragen könne, oder weil anderenfalls die Unterrichtszeit für die einzelnen Classen gar zu sehr verkürzt werden müsse. Nur Bürgerschullehrer, welche mit dem Wesen der ungetheilten Schule nicht vertraut seien, oder solche Dorfschullehrer, welche nicht im Stande seien, eine gute Disciplin zu halten, oder nicht die Fähigkeit

der Zersplitterung seiner Kräfte nie zu Ruhe und zu innerem Frieden kommt. Bei der getheilten Schule kann der Lehrer seine Kraft mehr concentriren, der Unterricht schreitet ununterbrochener und schneller vorwärts und muß darum auch bessere Früchte bringen."

hätten, ihren Lehrstoff zweckentsprechend zu vertheilen, ihre Zeit bis in's Kleinste auszunützen und ihre Schüler in denkender Weise still zu beschäftigen, würden bei normalen Schulverhältnissen für die Trennung der ungetheilten Dorfschule stimmen*).

So hat man herüber- und hinübergestritten, ohne daß der Kampf bis heute zu einem dauernden Friedensschlusse geführt hätte. Jedenfalls ist es wahr, daß der Lehrer an einer ungetheilten Schule eine schwierigere Aufgabe und Stellung hat als der Lehrer an einer getheilten Schule, und daß man keiner der beiden Arten der Dorfschulen den unbedingten Vorzug geben kann. Es kommt eben das Meiste auf die Persönlichkeit des Lehrers und auf die örtlichen Verhältnisse an. Uebrigens sollte man trotz aller Einreden die ungetheilten Schulen theilen, sobald der Lehrer seine Unfähigkeit in der Schulregierung zeigt und sobald das Schullocal zu klein oder die Kinderzahl zu groß ist. Vielleicht dürfte es übrigens der Erwägung werth sein, ob sich die Angelegenheit nicht dadurch erledigen ließe, daß der Lehrer sich Vormittags nur mit den oberen 5 Jahrgängen beschäftigt und die Kinder der 3 unteren Jahrgänge nur 1—2 Stunden behufs Anfertigung der so-

---

*) Zu den Gegnern der Halbtagsschulen gehört u. A. auch Schulrath Kellner. Derselbe sagt in seiner Volksschulkunde: „Man hat die Einrichtung der Halbtagsschulen empfehlen wollen, weil man in ihr ein Mittel zu erblicken vermeinte, dem Unterrichte eine einfachere Gestalt zu geben, wodurch die Kinder nicht zu lange dem Leben und der Familie entzogen würden. Wenn es Manche grausam finden, durch täglichen fünf- bis sechsstündigen Unterricht die Jugend dem Elternhause und der häuslichen Arbeit zu entziehen, und wenn sie deßhalb die Halbtagsschule empfehlen, so kann man es nicht weniger grausam finden, die Kinder allzu früh und allzu lange in das oft schwere Joch häuslicher Arbeiten zu spannen. Wenn übertriebene geistige Anstrengung schadet, so ist es ebenso mit der allzufrühen und langdauernden körperlichen Arbeit; sie bewirkt ein verkrüppeltes Geschlecht. Gibt es nicht ferner Elternhäuser und Familien, wo die Kinder nur Rohheiten, Laster und Trübseligkeiten aller Art erleben? Während durch die Halbtagsschule manche Kinder allerdings dem elterlichen Leben und der häuslichen Arbeit hingegeben würden, ist anderntheils schwerlich in Abrede zu stellen, daß ein nicht minder großer Theil dem Müssiggange, dem Herumschweifen in Wald und Feld anheimfiele, und wer möchte den Schaden auf seine Schultern nehmen, der hierdurch manchen Kindern an Leib und Seele zugefügt werden könnte? Jedenfalls müssen wir auch die ungetheilte Schule für ein treueres Lebensbild halten als die getheilte, sie schließt ungleich mehr bildende und erziehliche Momente in sich, und zwar für Lehrer und Schüler. Der rechte Lehrer wird nur durch die volle Schule ausgebildet, nur durch sie in der nothwendigen Mechanisirung des Unterrichtes (das Wort im guten Sinne) geübt. Die volle Schule bindet Groß und Klein an einander, lehrt sie sich tragen, dulden und heben, und gibt dem Helferwesen, der Mitwirkung der Kinder für die Schulzwecke, erst wahre Bedeutung und Gestalt bis in's Elternhaus hinein. Es ist wirklich nicht so schlimm und grausam, greift wirklich nicht so in den frohen Lebensgenuß der Kinder und in die Rechte der Eltern ein, wenn die Jugend täglich 5 bis 6 Stunden geschult wird. Gibt es nicht sehr lange Sommer- und Ernteferien und endlich noch manchen Festtag? Kommen nicht immer und überall durch Zwischenpausen, Plätzewechsel, Heraustreten an die Wandtafel zc viele Minuten von jenen Stunden in Abzug? Ist nicht das Aufstehen und Niedersitzen, das Sprechen, Chorlesen und Singen auch eine Bewegung? — Der Lehrer hat daher festzuhalten, daß die Halbtagsschule nur eine Ausnahme von der Regel, ein durch unbesiegbare Hindernisse und dringende Umstände gerechtfertigtes Uebel ist, und daß sie nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Schulbehörden eingeführt werden darf."

genannten **häuslichen** Arbeiten in die Schule kommen ließe. Daß letztere dann besser gefertigt würden, als dies im Hause der Fall ist, bedarf wohl keiner näheren Begründung. Nachmittags würde sich der Lehrer dann nur mit den 3 **unteren** Jahrgängen beschäftigen und die oberen nur zum Zwecke der Einübung zc. in der Schule haben. Es würden dadurch die Vortheile der ungetheilten wie der getheilten Schule vereinigt.

In unserem Lande haben wir eine nicht unbedeutende Anzahl **ungetheilter** Schulen, und schon dieser Grund legt dem Seminar die Pflicht nahe, den Seminaristen Aufschluß und Anleitung zu geben, sich in solchen Schulen mit Geschick und Glück bewegen zu können. Am besten wäre es freilich, wir hätten mit unserer Seminarschule eine kleine ungetheilte Volksschule in **ständiger** Verbindung; ein tüchtiger Volksschullehrer, der in der Schulpraxis der ungetheilten Volksschule jahrelange Erfahrungen gesammelt hätte, würde hier am rechten Platze sein. Da wir eine derartige ständige, ungetheilte Volksschule aber noch nicht besitzen und bei den jetzigen Verhältnissen zur Erwerbung einer solchen Anstalt auch keine Aussichten haben, so suchen wir uns damit zu helfen, daß wir im letzten Vierteljahre (von Neujahr bis Ostern) in denjenigen Stunden, in welchen die Confirmanden wegen des Confirmandenunterrichtes aus der Schule abwesend sind, eine ungetheilte Schule auf künstlichem Wege durch Zusammennehmen verschiedener Kinder aus den vier verschiedenen Classen unserer Seminarschule herstellen. Die Lehrseminaristen erhalten dann wenigstens die Anschauung von der **Zusammensetzung** einer solchen Schule und lernen durch den Unterricht, den der eine und andere Seminarschullehrer ertheilt, einsehen, daß es hier vorzugsweise auf Beschränkung des Lehrstoffes, auf gewissenhafte Zeitvertheilung und auf zweckmäßige Arbeitsvertheilung*) ankömmt. Letzteres ist jedenfalls die **größte** Kunst. Eigene Versuche müssen sodann diese Einsicht vervollständigen.

Indem ich bemerke, daß sich in **Gräfe's** „Deutscher Volksschule" (Leipzig, bei H. Costenoble, 1850; 2. Auflage), 2. Theil, S. 677—682, und in **Kellner's** „Volksschulkunde", S. 263 ff. u. 355 eine Anzahl Lehr- und Stundenpläne für Schulen unter einem einzigen Lehrer befindet, und daß hierbei die Bestimmungen des Lehrplanes für die ungetheilten Volksschulen des Herzogthums Gotha vom Jahre 1860 in Vergleichung zu ziehen sind, füge ich hier noch eine Bitte bei. Für die Tausende von ungetheilten Schulen, die sich im deutschen Lande vorfindet, haben sich nämlich bis jetzt nur wenige Pädagogen gefunden, welche das Wesen der ungetheilten Volksschulen mit Verständniß theoretisch begründet und mit Geschick praktisch beleuchtet haben. Das ist jedenfalls eine sehr beklagenswerthe Thatsache. Möchten sich darum doch eine Anzahl sachverständiger Männer einmal der mühsamen Arbeit unterziehen und dieses brache Feld bebauen. Es wäre in der That ein dankenswerthes Unternehmen, wenn die ungetheilte Volksschule einmal einer genaueren Untersuchung gewürdigt und dieses Thema vielleicht einmal Gegenstand einer Preisschrift würde.

---

*) Ueber Monitoren (Helfer) vgl. den betreffenden Artikel in Schmid's Encyklopädie der Pädagogik (Gotha, bei R. Besser).

Zum Schlusse theile ich eine Uebersicht der eigenthümlichen Arbeit eines Volksschullehrers mit, dessen ungetheilte Schule ich durch eigene Anschauung genauer kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Der nachfolgende Stundenplan soll kein Muster sein, wohl aber eine Veranlassung werden, der Sache einmal recht ernstlich nachzudenken, um an der Stelle des Dargebotenen vielleicht Besseres und Tüchtigeres zu liefern. Ich gebe, was ich gesehen und gehört habe.

Der Montag.

Am Montag früh mit dem Glockenschlage 7 Uhr wurde die Schule mit einem Choralgesange und einem Gebet eröffnet. Es hatten sich eingefunden die Kinder des 3. bis 8. Schuljahres, also Cl. II^a, Cl. III und Cl. IV. Die Kinder des 1. und 2. Schuljahres (Cl. I und II^b) waren nicht anwesend. Nach dem Schlusse des Gebetes ertheilte der Lehrer Religionsunterricht. Der Unterricht war besonders für Cl. IV berechnet. Cl. II^a und III hörten zu. Hie und da wurden leichte Entwickelungsfragen, besonders aber Repetitionsfragen, an die Kinder der Mittelclasse gerichtet.

Nach dem Schlusse der ersten Stunde traten die Kinder des ersten und zweiten Schuljahres in das Schullocal ein. Der Lehrer begrüßte die Kleinen freundlich, gab der Oberclasse die Aufgabe, den in der Religionsstunde behandelten Lehrstoff aufzuschreiben, und beschäftigte die Schüler der Cl. III und II^a durch Ab- oder Aufschreiben eines Lesestückes. Nachdem der Lehrer die häuslichen Arbeiten der Cl. I und II^b angesehen und der Cl. I die Aufgabe gestellt hatte, ein Normalwort oder einen Normalsatz aus der Schlimbach'schen Fibel abzuschreiben, wendete er sich zum 2. Schuljahre (Cl. II^b) und hielt eine Rechenstunde (mündliches Rechnen nach Grube). Ein Monitor beaufsichtigte die Kleinen und ließ sie der Reihe nach lesen.

Die dritte Stunde begann mit Durchsicht der gelieferten schriftlichen Arbeiten. Cl. I bekam eine neue Aufgabe (Ziffernschreiben, Malen ꝛc.), Cl. III^b hatte schriftliches Rechnen. Der Rest der Stunde wurde zum Lesen mit Cl. II^a, III und IV verwendet. Der Lesestoff wurde aus dem Gebiete der Weltkunde (Weltgeschichte) genommen. Was die Kinder gelesen hatten, mußten sie erzählen. Zuerst die oberen, zuletzt die unteren. Die Schule wurde um 10 Uhr mit einem Gesange (Volkslied) geschlossen.

Die Nachmittagsschule begann 12 Uhr. Cl. I und II hatten beim Lehrer Unterricht in der biblischen Geschichte. Cl. III hatte Schönschreiben. Cl. IV schrieb einen Aufsatz ein.

In der zweiten Stunde hatten Cl. I und II Aufschreiben und leises Lesen (Monitor), Cl. III hatte Netzzeichnen und Cl. IV Raumlehre (in Verbindung mit Zeichnen). Die Kinder der Cl. I erhielten am Schlusse der Stunde eine häusliche Aufgabe (Lesen, Schreiben) und wurden entlassen.

In der dritten Stunde hatte Cl. II eine orthographische Aufgabe,

Cl. III und IV Rechnen. Die eine Classe hatte mündliches, die andere schriftliches Rechnen, letzteres nach den Heften des gothaischen Pestalozzi-Vereins. (In der ersten Woche beschäftigt sich der Lehrer vorzugsweise mit der einen, in der zweiten mit der anderen Classe.) Am Schlusse der Schule erhielt Cl. II^b eine häusliche Aufgabe (der Lehrer betonte die Lesefertigkeit, Kopfbuchstabiren); aus Cl. III und IV erhielten nur diejenigen Schüler, welche im Rechnen oder im Schreiben nichts Befriedigendes geleistet hatten, eine Hausarbeit. Die übrigen gingen frei aus. Schlußgesang. Schulschluß.

Der Dienstag.

Die erste Frühstunde: Gesang. Cl. II und II^b sind nicht in der Schule. Der Lehrer ertheilt Cl. III biblische Geschichte. Cl. II^a hört zu. Die Schüler in Cl. IV lesen die Geschichte still im Historienbuche durch und schreiben sie dann auf die Tafel.

Die zweite Stunde: Cl. I und II^b treten ein. Zuerst Durchsicht der häuslichen Arbeiten, dann Stellung einer neuen Aufgabe (Satzbildung). In der letzten halben Stunde hat Cl. I mündliches Rechnen mit dem Lehrer. Cl. III und IV haben schriftliches Rechnen, die erste halbe Stunde Erklärung, die zweite Uebung. (Ein Monitor an der Tafel.)

Die dritte Stunde: Durchsicht der von Cl. II^b gefertigten sprachlichen Arbeiten und der in Cl. III und IV gefertigten Exempel. Cl. I schreibt (ein Monitor läßt Einzelne leise lesen). Cl. II^b rechnet schriftlich die gestern beim mündlichen Rechnen vorgekommenen Exempel. Cl. II_a, III und IV haben beim Lehrer Erklärung der Lesestücke. Schlußgesang.

Nachmittags die erste Stunde: Cl. I und II^b schreiben auf die Tafel, II^a in's Buch; Cl. III und IV haben beim Lehrer Unterricht in der Weltkunde. (Im Sommer Geographie, im Winter Weltgeschichte.)

Die zweite Stunde: Cl. I und II^b haben beim Lehrer Sprech-Schreib-Lesen (Anschauungsunterricht mit fleißigem Analysiren der Wörter). Cl. II^a und III bilden schriftliche Sätze aus dem Unterrichte der dritten Frühstunde. Cl. IV fertigt einen Aufsatz über das in der vorigen Stunde Dagewesene (Weltkunde).

Die dritte Stunde: Cl. I und II^b haben $^1/_4$ Stunde Singen zur Einübung, sodann Singen mit Cl. II^a, III und IV. Die Kinder bekommen häusliche Aufgaben (Cl. IV Einschreiben des gefertigten Aufsatzes) und werden aus der Schule entlassen.

Die Mittwoch.

Früh die erste Stunde: Cl. III und IV lesen in der Bibel oder im Gesangbuche. Die letzte Viertelstunde wird zum Hersagen der im Religionsunterrichte vorgekommenen Bibelsprüche und Kirchenlieder verwendet. Cl. I und II^b sind nicht in der Schule, Cl. II^a schreibt ein Lesestück auf oder ab.

Zweite Stunde: Die häuslichen Arbeiten in Cl. I und II^b werden angesehen, und Cl. I wird mit Schreiben beschäftigt. Ein Monitor hat mit den kleinen Kindern Leseübung. Cl. III bekommt die Aufgabe, eine Beschreibung zu liefern (Beschreibung einer Pflanze 2c. nach einer festgesetzten Disposition); Cl. IV fertigt einen Brief, und mit Cl. II beschäftigt sich der Lehrer. Diese Classe hat Lesen im Lesebuche — der Lehrer bespricht das Lesestück nach der orthographischen Seite, läßt einfache Sätze aufsuchen 2c. 2c.

Dritte Stunde: Zuerst sieht der Lehrer die in Cl. III und IV gefertigten Aufsätze an. Cl. II^a hat Tafelrechnen, Cl. III und IV Kopfrechnen (nach Happich und Berthelt). Der Lehrer beschäftigt sich mit Cl. I und II^b (Sprech-Schreib-Lesen — Analysiren). Die Kleinen bekommen am Schlusse der Stunde eine häusliche Aufgabe und werden entlassen. Die drei oberen Classen dagegen bleiben noch ½ Stunde in der Schule behufs Einübung neuer Choräle. Am Schulschlusse erhalten die Kinder der Cl. II die Aufgabe, die in der 2. Stunde aus dem Lesestücke aufgesuchten einfachen Sätze, Wortarten 2c. zu Hause aufzuschreiben. Kopfbuchstabiren behufs Orthographie ist eine stehende Aufgabe der häuslichen Einübung. Cl. IV schreibt zu Hause den gefertigten Brief in's Aufsatzbuch. Nur die schwachen Schüler aus Cl. II und III werden in der Schule ½ Stunde zurückbehalten und im Lesen oder Rechnen geübt. Der Nachmittag ist frei.

Der Donnerstag.

Früh die erste Stunde: Cl. I und II^b abwesend. Cl. III hat biblische Geschichte und Aufsagen der gelernten Bibelsprüche 2c. Cl. II^a hört zu. Cl. IV wie Dienstags.

Zweite Stunde: Cl. I und II^b treten ein. Durchsicht der häuslichen Schularbeiten. Cl. IV bekommt ein Thema aus der Naturkunde (im Sommer Naturgeschichte, im Winter Naturlehre) nach kurzer Besprechung zur schriftlichen Behandlung; Cl. III schreibt die behandelte biblische Geschichte auf, Cl. II^b schreibt sie aus dem Historienbuche ab, und Cl. II^a hat Kopfrechnen beim Lehrer. Cl. I Leseübung (Monitor).

Dritte Stunde: Durchsicht der Arbeiten. Stellung neuer Aufgaben für Cl. I und II^b. Mit Cl. II^a, III und IV hat der Lehrer Lesen und Erklärung der Lesestücke. Grammatische Aufgaben. Schulschluß.

Nachmittags die erste Stunde: Cl. I und II biblische Geschichte mit Bibelsprüchen. Cl. III Schönschreiben in's Buch. Cl. IV Einschreiben des Aufsatzes (Deutsch und Lateinisch abwechselnd).

Zweite Stunde: Cl. III Netzzeichnen. Cl. IV Zeichnen nach Wandvorlagen. Cl. I und II Lesen beim Lehrer — Besprechung des Inhaltes. Zum Schlusse ein Dictat.

Dritte Stunde: Nach der Durchsicht der gefertigten Arbeiten hat Cl. I Rechnen und Cl. II Lesen (mit Monitor), Cl. III und IV Kopfrechnen mit dem Lehrer. Häusliche Aufgaben. Schlußgesang.

Der Freitag.

Früh die erste Stunde: Cl. I und II nicht da. Cl. IV Religionsunterricht. Letzte Viertelstunde Aufsagen der Bibelsprüche und Kirchenlieder. Cl. II^a und III schriftliches Rechnen.

Zweite Stunde: Durchsicht der häuslichen Arbeiten. Cl. I schreibt und liest unter Aufsicht der Monitoren. Cl. II^b rechnet auf der Tafel. Cl. II^a stilles Lesen und Aufschreiben des Gelesenen. Cl. III und IV Tafelrechnen nach den vom gothaischen Pestalozzi-Verein herausgegebenen Rechenaufgaben.

Dritte Stunde: Cl. I wird entlassen. Cl. II^b Lesen und Schreiben (mit Monitoren). Cl. II^a, III und IV Deutsch (Lesen mit Erklärung) beim Lehrer. Schlußgesang.

Nachmittags die erste Stunde: Cl. II und III heimathliche Geographie mit Geschichte. Cl. IV hat Früheres zu repetiren — schriftliche Beschäftigung.

Zweite Stunde: Cl. III und IV Aufsätze aus der Heimathskunde. Cl. II^a Satzschreiben. Cl. I und II^b Sprechen und Lesen mit dem Lehrer, später Singen.

Dritte Stunde: Cl. I und II^b Aufschreiben des behandelten Lesestoffes. Cl. II^a, III und IV Singen (Volkslieder). Häusliche Aufgaben aus dem Kreise des Dagewesenen.

Der Sonnabend.

Früh die erste Stunde: Cl. I und II^b nicht da. Cl. II^a und III^b Tafelrechnen. Cl. III^a und IV Bibellesen (Perikopen).

Zweite Stunde: Cl. III^a und IV Naturkunde (im Sommer Naturgeschichte, im Winter Naturlehre). Cl. I, II und III^b Aufschreiben.

Dritte Stunde: Durchsicht der Arbeiten. Der Lehrer liest mit Cl. I. — Cl. II^a hatte Kopfrechnen (Monitoren). Cl. II^b Tafelrechnen. Cl. III Schönschreiben (lateinische Schrift). Cl. IV Aufsatz über das in der vorigen Stunde Behandelte. Am Ende der dritten Stunde werden die Kleinen entlassen. Die drei oberen Classen bleiben noch 1/2 Stunde in der Schule behufs Einübung der am Sonntag zu singenden Kirchenlieder.

Schlußbemerkung. Die Disciplin und der gesammte Geist der Schule war recht gut. Kein Kind saß müssig. Der Lehrer war stets 10 Minuten vor dem Schlage in der Schule. Die Aufsätze der Oberclasse, die Orthographie und Schönschrift waren ausgezeichnet. Das zweite und dritte Schuljahr war im Rechnen etwas zurück. Der Lehrer brauchte nur im Nothfalle Monitoren und dann nur zur Einübung des bereits zur Anschauung und zum Verständniß Gebrachten. Wo Monitoren eintraten, gehörten dieselben stets zu den sittlich und intellectuell besten Schülern. Nur in dem Falle, daß ein Monitor aus Cl. IV mit Cl. I oder Cl. II zu lesen hatte, wählte der Lehrer Schüler der Oberclasse, die im Lesen nicht gerade Ausgezeichnetes leisteten. Sie

wurden auf diese Weise in der eigenen Lesefertigkeit geübt. Auf gutes Lesen hielt der Lehrer besonders in den Unterclassen. Die Incipienten nahm der Lehrer im ersten Monat nach der Schuleinführung behufs Einschulung in den Schulorganismus täglich etwa eine Stunde allein. Später erhielten sie zu Hause durch Geschwister bedeutende Nachhilfe. An zweckentsprechenden schriftlichen Aufgaben, besonders aus dem Gebiete des Realunterrichtes, hatte der Lehrer großen Vorrath. Seine Sprache war einfach, knapp, aber präcis. Die Kinder antworteten laut und in vollen Sätzen. Der Umstand, daß der Lehrer manche Unterrichtsgegenstände mehr nacheinander als nebeneinander nahm — in Cl. I wurde im ersten Halbjahr das Sprechen und Schreiben, im zweiten Halbjahr das Lesen mehr betont; in der Oberclasse im Sommer Geographie und Naturgeschichte, im Winter Weltgeschichte und Physik —, wirkte augenscheinlich vortheilhaft auf die Leistungen der Schule. Wenig Mechanismus, aber viel Mechanik!

Ich theile den obigen Plan mit, ohne hier weitere Betrachtungen daran zu knüpfen. Eine Beurtheilung desselben würde im Interesse der Sache sehr erwünscht sein; es möchte aber nicht überflüssig erscheinen, den Leser an das Geibel'sche Wort zu erinnern.

„Das ist die klarste Kritik von der Welt,
Wenn neben das, was ihm mißfällt,
Einer was Eigenes, Besseres stellt."

Es gereicht mir zur besonderen Freude, daß dieser letztere Wunsch nicht ohne freundliche Berücksichtigung geblieben ist, denn das vorliegende Buch ist u. A. neuerdings Veranlassung zur Bearbeitung und Herausgabe einer Schrift über die ungetheilte Volksschule geworden. Sie führt den Titel: „Lehrplan für Volksschulen mit einem Lehrer. Von Heinrich Jastram, Seminar-Hauptlehrer zu Hannover." (Hannover, Fr. Cruse [Gustav Othmer].) Lehrern an ungetheilten Schulen sei das genannte Buch zum eingehenden Studium hiermit bestens empfohlen.

Perthes' Buchdruckerei in Gotha.

Materialien zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen. 3. Aufl. gr. 8°. (VI u. 88 S.) Preis 10 Sgr.

Beurtheilungen: Pädagog. Jahresbericht, Bd. XIII. — Schulblatt der Provinz Brandenburg. — Reform von Lauckardt, Bd. VI, Heft 3. — Allgemeine Schulzeitung 1860, Nr. 37.

Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Schuldisciplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für Solche, die es werden wollen. **5. Aufl.**

Beurtheilungen: Lüben, Seminardirector in Bremen, im Pädagog. Jahresbericht 1867. — Dr. W. Lange in den Rheinischen Blättern 1869, Heft 1. — Berthelt, Schuldirector in Dresden, in der Allgem. deutschen Lehrerzeitung 1868, Nr. 51. — Schulfreund 1871, Heft 3. — Mecklenburg. Schulzeitung 1871, Nr. 13. — Schularchiv für Thüringen 1871, Nr. 12. — Musik- und Literaturblatt 1870, Nr. 11. — Süddeutscher Schulbote 1870, Nr. 6. — Allgem. literarischer Anzeiger 1869, Nr. 19. — Schulblatt der Provinz Sachsen 1868, Nr. 7. — Chemnitzer pädagog. Blätter 1868, Nr. 8. — Bairische Lehrerzeitung 1868, Nr. 24. — Allgem. Schulzeitung 1868, Nr. 26. — Repertorium von Heindl, Neue Folge, Nr. 2. — Schul- und Kirchenbote für das Sachsenland 1868, Nr. 8. — Der israelitische Lehrer 1868, Nr. 47. — Oldenburger Schulblatt 1868, Nr. 28. — Volksschulblatt, VII. Jahrg., S. 239. — Cornelia, Bd. X, Heft 3. — Illustrirte Zeitung, Nr. 1350. — Schulfreund 1869, Nr. 1.

Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule. Auf Grundlage der heil. Schrift nach pädagogischen Grundsätzen für alle Classenstufen der Volksschule beleuchtet und für die Oberclasse derselben praktisch dargestellt. **2. umgearbeitete Aufl.** 2 Bde. (1ter XIV u. 379, 2ter VI u. 362 S.) Preis 2 Thlr. 20 Sgr.

Beurtheilungen: Protestant. Kirchenzeitung 1868, Nr. 7. — Lüben's pädagog. Jahresbericht, Bd. XIX u. XXII. — Schularchiv für Thüringen 1870, Nr. 16 u. 1871, Nr. 3. — Theologisches Literaturblatt 1871, Nr. 2. — Theologischer Jahresbericht, VI. Jahrg., Heft 6. — Musik- u. Literaturblatt 1870, Nr. 3 u. 9. — Literarischer Anzeiger für das evangelische Deutschland 1871, Heft 42. — Cornelia, Bd. XV, Heft 1. — Laistner's Archiv 1870, Heft 2 u. 3. — Schweizerische Lehrerzeitung 1870, Nr. 13 u. 47. — Norddeutsche Schulzeitung 1870, Nr. 24. — Freie pädagog. Blätter, Beilage Centralblatt 1870, Nr. 6. — Thüringische Schulzeitung 1870, Nr. 13. — Heindl's Repertorium, Neue Folge IV. — Bairische Lehrerzeitung 1870, Nr. 21. — Schulblatt der Provinz Sachsen 1870, Nr. 9 u. 10. — Illustr. Zeitung, Nr. 1405. — Chemnitzer pädagog. Blätter 1870, Nr. 8. — Ostfriesische Zeitung 1869, Nr. 96. — Schul- und Kirchenblatt f. d. Sachsenland 1870, Nr. 5. — Allgem. kirchliche Zeitschrift 1869, Heft 6.

Perthes' Buchdruckerei in Gotha.